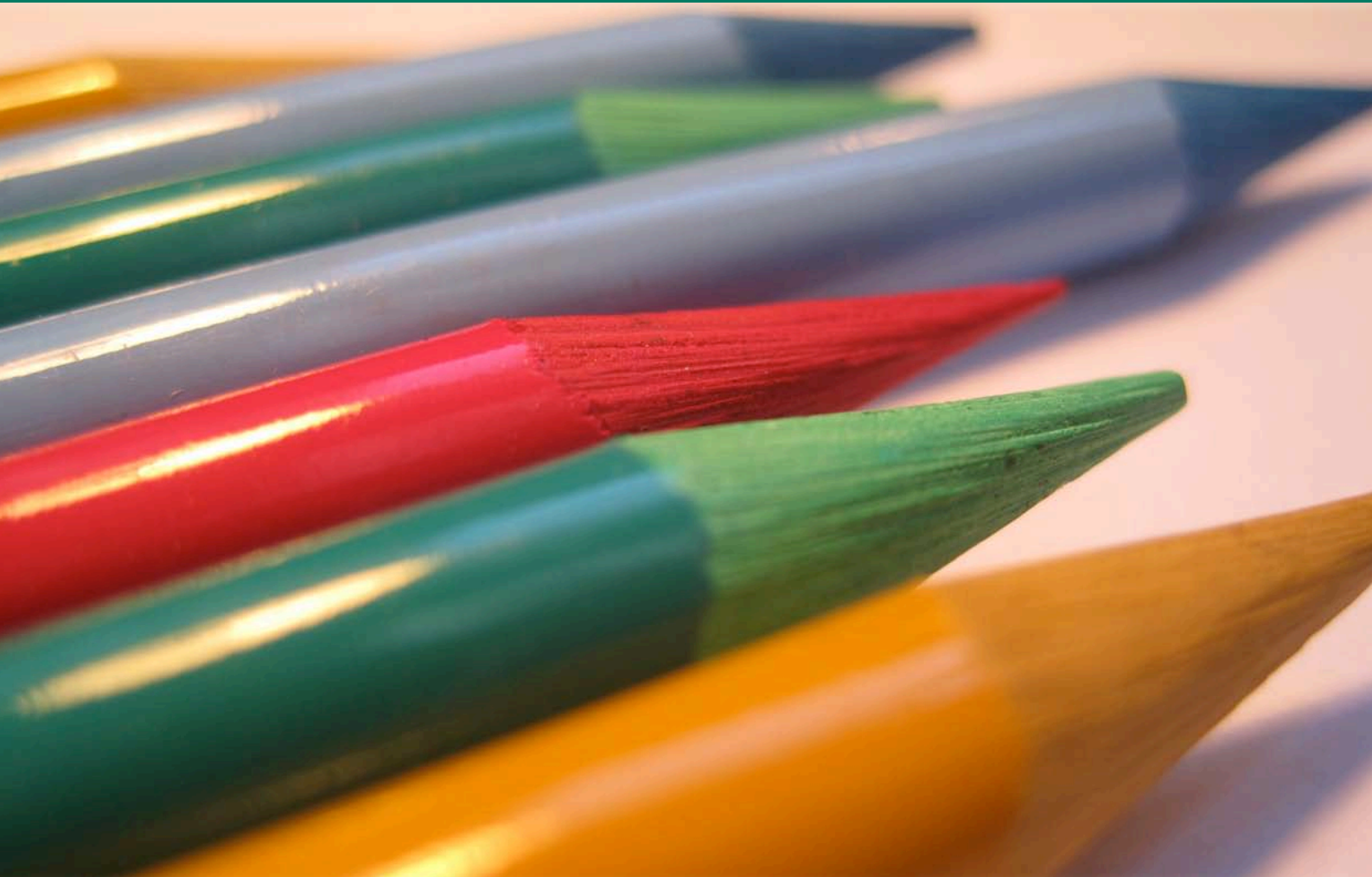


# Innovación educativa en la enseñanza formal



**Coords.:**

**Javier J. Maquilón Sánchez; Mari Paz García Sanz;  
María Luisa Belmonte Almagro**



# **Innovación educativa en la enseñanza formal**

Javier J. Maquilón Sánchez  
Mari Paz García Sanz  
María Luisa Belmonte Almagro  
(Coords.)

Asociación Universitaria de Formación del Profesorado

Universidad de Murcia

1ª Edición, 2011

© Asociación Universitaria de Formación del Profesorado, 2011

© Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones, 2011



ISBN: 978-84-694-2842-9

Diseño de portada: Ana Belén Mirete Ruiz



# INNOVACIÓN EDUCATIVA EN LA ENSEÑANZA FORMAL

Coordinado por Javier J. Maquilón Sánchez, Mari Paz García Sanz, María Luisa Belmonte Almagro

## ÍNDICE

¿ES FÁCIL DIALOGAR EN LAS AULAS DE PRIMARIA? <i>Carmen Álvarez Álvarez</i> .....	1
EXPERIENCIA “BLOGGERA” COMO RECURSO DOCENTE EN LA FORMACIÓN DE PROFESORADO <i>Mónica Sánchez, Nerea Muruamendaraz</i> .....	9
PROPUESTA DE UN NUEVO MODELO PARA ESTIMULAR EL SENTIDO DEL HUMOR Y LA CREATIVIDAD EN EDUCACIÓN <i>Olivia López Martínez, Antonio Sevilla Moreno</i> .....	19
LA CARPETA DOCENTE COMO METODOLOGÍA INNOVADORA EN LA FORMACIÓN Y EL DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO <i>Zoia Bozu, Beatriz Jarauta Borrasca</i> .....	29
EL USO DE EDUCLICK PARA LA EVALUACIÓN Y EL APRENDIZAJE EN FISIOTERAPIA. OPINIÓN DE LOS ESTUDIANTES <i>M. Martínez-González, A. Martínez-Carrasco</i> .....	39
MEJORA DE LA CONVIVENCIA Y DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE A TRAVÉS DE LA INCORPORACIÓN DE METODOLOGÍAS PARA EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS SOCIOAFECTIVAS Y MORALES - CEIP SAN ANTÓN- FORTUNA <i>Juana Guillén Caballero</i> .....	47
LA PRESENTACIÓN MULTIMEDIA COMO DISCURSO DIDÁCTICO <i>José Miguel Marín Viadel</i> .....	59
FORMACIÓN DE PROFESORES PARA ENSEÑAR PROBABILIDAD. ANÁLISIS DEL USO DE LAS PARADOJAS <i>J. Miguel Contreras, Carmen Batanero, Pedro Arteaga</i> .....	67
GESTIÓN DE CRISIS INTERNACIONALES. UNA HERRAMIENTA DIDÁCTICA DE ROLE-PLAYING PARA EL APRENDIZAJE EN LOS ESTUDIOS SOBRE POLÍTICA INTERNACIONAL Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS <i>Javier Jordán Enamorado, José Antonio Peña Ramos</i> .....	75
UNA PROPUESTA DE COORDINACIÓN DE ACTIVIDADES PRÁCTICAS PARA EL GRADO EN DERECHO <i>María del Mar de la Peña Amorós, María Fuensanta Gómez Manresa, María Magnolia Pardo López</i> .....	85
LA INNOVACIÓN EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA A TRAVÉS DE LAS REDES SOCIALES	

<i>C. C. García Vázquez, R. Lago Urbano</i> .....	95
EL PODCAST COMO GENERADOR DE CONOCIMIENTO EN TORNO A LA MÚSICA CULTA CANARIA	
<i>Cristóbal L. Nuez García</i> .....	105
COMPETENCIAS DIRECTIVAS Y LIDERAZGO EMOCIONAL EN LOS CENTROS EDUCATIVOS. UNA EXPERIENCIA EN FORMACIÓN DE EQUIPOS DOCENTES	
<i>Carlos Hué García</i> .....	115
LA ENSEÑANZA DE UNA SEGUNDA LENGUA A TRAVÉS DE UNIDADES DE INDAGACIÓN	
<i>Jelena Bobkina, Miriam Fernández de Caleyá Dalmau</i> .....	125
UNA PROPUESTA ACADÉMICA DE FORMACIÓN DE PROFESORES UNIVERSITARIOS	
<i>Mag. Ana María Amarante, Florencia Teresita Daura</i> .....	137
CONTEXTOS EDUCATIVOS CREATIVOS: PERSPECTIVAS DE LOS PROFESORES	
<i>Romina Cecilia Elisondo, María Cristina Rinaudo, Danilo Silvio Donolo</i> .....	151
UNA INVESTIGACIÓN SOBRE LA VALORACIÓN DE ACTIVIDADES PRÁCTICAS DE LABORATORIO EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS	
<i>Manuel Vidal López, Pedro Membiela Iglesia</i> .....	161
EDUCACIÓN Y ARTE. UNA EXPERIENCIA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO	
<i>Lucas Emanuel Hirsch, Valeria Ines Tivano, Romina Cecilia Elisondo</i> .....	167
LA WIKI COMO RECURSO PARA EL APRENDIZAJE COLABORATIVO EN EL AULA DE MÚSICA	
<i>Juan Rafael Hernández Bravo, José Antonio Hernández Bravo, Miguel Ángel Milán Arellano</i> .....	177
APRENDIZAJE-SERVICIO EN LA UNIVERSIDAD DE GRANADA	
<i>José L. Arco, Francisco D. Fernández, Patricia J. Morales, Maribel Miñaca, Miriam Hervas</i> .....	185
LAS NUEVAS TECNOLOGIAS COMO NUEVOS RECURSOS PARA LA EVALUACION EN LA ENSEÑANZA PRESENCIAL Y NO PRESENCIAL	
<i>Carme Zaragoza Domènech, Josep M. Fernández-Novell</i> .....	195
REDES DE COLABORACIÓN Y PLATAFORMAS VIRTUALES; SU USO EN LA FORMACIÓN DE DIRECTIVOS	
<i>Ana María Gómez Delgado</i> .....	203
FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA EN V-LEARNING EN EL MARCO DEL PROYECTO ADDED VALUE OF TEACHING IN A VIRTUAL WORLD	
<i>Tiberio Feliz Murias, Sonia M<sup>a</sup> Santoveña Casal</i> .....	211
ANÁLISIS DE LOS EDUBLOGS EN ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE	
<i>Rocío González Sánchez, Fernando E. García Muiña</i> .....	217
INFORMACIÓN EN RED SOBRE EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR	
<i>Patricia López Vicent, María Luisa Belmonte Almagro, Laura Raquel Morillas Pedreño, Mari Paz García Sanz</i> .....	227
APRENDIZAJE COMBINADO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR	
<i>Enrique Javier Díez Gutiérrez</i> .....	237
LAS HERRAMIENTAS DE AUTOR COMO HERRAMIENTA DOCENTE	
<i>Dimitrinka G. Níkleva</i> .....	251
¿DE QUÉ FORMA PODEMOS USAR SIMULACIONES DE EXPERIMENTOS EN EL AULA DE CIENCIAS NATURALES? UNA PROPUESTA REFERIDA A LAS LEYES DE LOS GASES	

<i>Susana Aguilar, Carla Maturano, Graciela Inés Núñez .....</i>	261
NERVIÓN VIRTUAL	
<i>Antonio Fernández González, Miguel Ángel Perales Leiva .....</i>	271
MÉTODO DEL CASO: LA WEB 2.0 PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO	
<i>Elena Jiménez Pérez .....</i>	277
DISEÑO DE UN CURSO DE INGLÉS PARA JURISTAS UTILIZANDO LA PLATAFORMA MOODLE	
<i>Purificación Sánchez Hernández, Pilar Aguado Giménez .....</i>	285
LAS PLATAFORMAS VIRTUALES COMO HERRAMIENTA METODOLÓGICA EN LA UNIVERSIDAD DE GRANADA	
<i>Lydia M<sup>a</sup> Martín Martín, Marie Carmen Valenza, María Serrano Guzmán, Irene Cabrera Martos.....</i>	293
EL APOYO DE LAS PLATAFORMAS VIRTUALES AL APRENDIZAJE EN ASIGNATURAS UNIVERSITARIAS (APRENDIZAJE MIXTO PRESENCIAL-VIRTUAL): ANÁLISIS CONCEPTUAL Y EVIDENCIA COMPARATIVA EN MOODLE Y SUMA	
<i>Agustín Romero Medina .....</i>	303
EVALUACIÓN DEL EMPLEO DE LA WIKI COMO HERRAMIENTA FORMATIVA EN ENTORNOS VIRTUALES: ESTUDIO DE CASO	
<i>Fernando Martínez Abad, Juan Pablo Hernández Ramos, Susana Olmos Migueláñez .....</i>	313
ANÁLISIS DE LAS COMUNICACIONES DIDÁCTICAS EN ENTORNOS VIRTUALES EN ENSEÑANZA SUPERIOR DESDE UNA PERSPECTIVA PSICOSOCIAL Y EDUCATIVA	
<i>María Jesús Gallego Arrufat, Elba Gutiérrez Santiuste.....</i>	321
VIDEOJUEGOS EN REDES SOCIALES: POSIBILIDADES DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	
<i>Francisco Ignacio Revuelta Domínguez, M<sup>a</sup> Rosa Fernández Sánchez.....</i>	331
DESARROLLO DE NUEVAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA A TRAVÉS DE LA APLICACIÓN DE LAS NTIC	
<i>M. J. Álvarez-Cubero, A. Ching-López, A. Gómez-Martín, J. Hernández-Rodríguez, L. J. Martínez-González, M. Saiz-Guinaldo, J. C. Álvarez, J.A. Lorente .....</i>	339
FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO EN TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (TIC)	
<i>Roberto Baelo, Ana Rosa Arias .....</i>	347
LA FORMACIÓN PARA LA DIRECCIÓN EN EUROPA	
<i>Ana María Gómez Delgado .....</i>	357
LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO EN ENTORNOS VIRTUALES Y EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS DOCENTES	
<i>Eduardo S. Vila Merino .....</i>	365
ANIMACIÓN LECTORA: PROYECTO DE FORMACIÓN PARA LA INNOVACIÓN EDUCATIVA	
<i>Begoña García Domingo, José Quintanal Díaz, Rosa M<sup>a</sup> Huertas Gómez, Miriam Fernández de Caleyá Dalmau, Ángel Martín Pérez, Manuel Quintana Bouzas .....</i>	375
LA FORMACIÓN DEL TÉCNICO SUPERIOR EN EDUCACIÓN INFANTIL EN LA LOE	
<i>Xesús Ferreiro Núñez.....</i>	387
ESTUDIOS SOBRE LA FORMULACIÓN DE PREGUNTAS A PARTIR DE LA LECTURA DE TEXTOS DE CIENCIAS	
<i>Carla Maturano, Ascensión Macías .....</i>	395
OPINIONES, ACTITUDES Y CREENCIAS EN EL PROFESORADO DEL 2º CICLO DE	

EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA ANTE EL USO DE INTERNET <i>Rosa María Goig Martínez, Sonia Santoveña Casal, José Quintanal Díaz.....</i>	405
LA UTILIZACIÓN DEL CÓMIC EN EL ÁREA DE CONOCIMIENTO DEL MEDIO. PROYECTO RAYOS Y CENTELLAS <i>Antonio Fernández González, Berta Asensio Lezcano .....</i>	419
LA FORMACIÓN PERMANENTE EN ANDALUCÍA A TRAVÉS DE LOS GRUPOS DE TRABAJO. UNA EXPERIENCIA VINCULADA A LAS COMPETENCIAS BÁSICAS <i>Antonia Ramírez García, Ester Lorenzo Guijarro, M<sup>a</sup> Pilar Gutiérrez Arenas, M<sup>a</sup> Carmen Corpas Reina, Isabel López Cobo .....</i>	427
LA COMPETENCIA CIENTÍFICA: DE LOS CURRÍCULOS AL AULA. UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN OBLIGATORIA <i>Teresa Lupión Cobos, Ángel Blanco López, Enrique España Ramos, Luis Fernando Garrido Jiménez .....</i>	435
EXPERIENCIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO NO UNIVERSITARIO PARA LA INTEGRACIÓN DE LA PIZARRA DIGITAL EN EL AULA: ESTUDIO DE LOS COMPONENTES COGNITIVO, AFECTIVO Y CONDUCTUAL DE SUS ACTITUDES ANTE DICHA INTEGRACIÓN <i>A. B. Sánchez García, Joaquín Pinto, María A. González .....</i>	445
PRODUCCIÓN COLECTIVA EN LA ESCUELA BÁSICA: UNA EXPERIENCIA INNOVADORA EN LA FORMACIÓN Y EL ARTE <i>Cláudia Roberta Ferreira, Liana Arrais Seródio, Márcia Alexandra Leardine .....</i>	455
JUEGOS LITERARIOS Y NUEVAS TECNOLOGÍAS EN EL AULA DE PRIMARIA <i>Dolores Barbazán Capeáns .....</i>	465
EL INTERCAMBIO Y ANÁLISIS DE EXPERIENCIAS EDUCATIVAS INTERNACIONALES. EL OBSERVATORIO INTERNACIONAL DE LA PROFESIÓN DOCENTE (OBIPD) <i>Beatriz Jarauta Borrasca, Núria Serrat Antolí, Zoia Bozu.....</i>	475
DEONTOLOGÍA PROFESIONAL DEL MAESTRO: FORMACIÓN EN VALORES EN UNIVERSIDAD <i>Amparo Civila Salas.....</i>	483
LA INTERVENCIÓN PSICOMOTRIZ EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA <i>Adelaida Pérez González.....</i>	491
LA VISITA A UN MUSEO DE CIENCIAS COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA EL APRENDIZAJE <i>Maite Morentin Pascual, Jenaro Guisasola Aranzabal .....</i>	507
LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES NORMATIVAS EN LA FORMACIÓN DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA <i>Isabel Cantón Mayo, Ruth Cañón Rodríguez, Ana Rosa Arias Gago.....</i>	515
FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO Y EL ESTUDIO DE CASO <i>Xavier Fontich.....</i>	525
APRENDER EN VALORES EN EDUCACIÓN INFANTIL DESDE UN PROYECTO DE ANIMACIÓN LECTORA <i>Nieves Fabuel Esteve, Isabel M<sup>a</sup> Gallardo Fernández.....</i>	535
PODEMOS COMUNICARNOS. UN PROYECTO PARA LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y AUDICIÓN Y LENGUAJE MEDIANTE LA COLABORACIÓN SOCIAL <i>Antonio García Guzmán, Christian Alexis Sánchez Núñez.....</i>	545
LA FORMACIÓN DE CARPETAS DE APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA	

<i>Sílvia Blanch, Xavier Gimeno, Neus González.....</i>	555
CURSO ONLINE: CREA TU PROPIA PÁGINA WEB CON SOFTWARE LIBRE	
<i>Mariana Alonso Briales.....</i>	563
PROPUESTA DE PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PSICOMOTRIZ PARA EL DESARROLLO DEL ESQUEMA CORPORAL	
<i>Ana Belén Ragel Hernández.....</i>	573
LA RESPONSABILIDAD MORAL DEL PROFESOR ANTE EL EEES	
<i>Emilio García García, Pilar Marín Gómez .....</i>	581
UTILIZACION DE UNA WEB PARA LA DOCENCIA DE LA ASIGNATURA DE RADIOLOGIA Y MEDICINA FISICA ESPECIAL	
<i>Juan de Dios Berná Mestre, José Manuel Moreno Fernández, Eduardo Rey Jara, Jesús María Méndez Pérez, Juan de Dios Berná Serna .....</i>	591
MENTORIZACIÓN DE PROFESORADO NOVEL EN LA UNIVERSIDAD DE GRANADA	
<i>Francisco González Gómez, José A. Peña-Ramos, Juan Francisco Bejarano Bella, Alberto Ruiz Villaverde .....</i>	599
INNOVACIONES DOCENTES EN EL MARCO DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR APLICADAS EN LA ASIGNATURA DE “DESARROLLO RURAL”	
<i>M.P. Campelo-Rodríguez, A. Lorenzana-de la Varga, R. Robles-Robles.....</i>	609
EL PROFESORADO UNIVERSITARIO ANTE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR: RESULTADOS DE UN SONDEO EN UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS	
<i>Antonio Cardona Rodríguez, Marta Barandiaran Galdós, Miren Barrenetxea Ayesta, Juan José Mijangos del Campo, Jon Olaskoaga Larrauri .....</i>	619
ESTUDIO DE LOS CONTEXTOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE UNIVERSITARIOS PERCIBIDOS POR ESTUDIANTES Y PROFESORES: PROPUESTA METODOLÓGICA	
<i>J. Goikoetxea, P. Aramendi, K. Buján, I. Rekalde, I. Ros .....</i>	629
ACTITUD Y VALORACIÓN DE LOS ALUMNOS HACIA LAS DOBLES TITULACIONES	
<i>Félix Javier López Iturriaga, Pedro Pablo Ortúñez Goicolea.....</i>	645
DISEÑO PARA TODOS Y ACCESIBILIDAD EN LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS: CONTENIDOS CURRICULARES, PROGRAMAS DE INVESTIGACIÓN, DESARROLLO E INNOVACIÓN	
<i>Rogelio Martínez Abellán, Antonio García Guzmán .....</i>	653
APRENDIENDO A EVALUAR EL TRABAJO EN GRUPO. LA AUTOEVALUACIÓN Y COEVALUACIÓN COMO ESTRATEGIAS FORMATIVAS	
<i>Itziar Rekalde Rodríguez, Virginia Pérez-Sostoa Gaztelu-Urrutia .....</i>	661
HERRAMIENTAS INFORMÁTICAS DE LIBRE DISTRIBUCIÓN PARA LA ENSEÑANZA PRÁCTICA DE LA CRISTALOGRAFÍA EN UN ENTORNO VIRTUAL	
<i>Pedro Álvarez Lloret, África Yebra Rodríguez, Carolina Cardell, Alejandro Rodríguez Navarro .....</i>	669
LAS EXPERIENCIAS PILOTO DE ADAPTACIÓN AL EEES EN LA LICENCIATURA DE ADMINISTRACIÓN Y DIRECCIÓN DE EMPRESAS	
<i>María del Mar Sánchez de la Vega .....</i>	677
DISEÑO Y APLICACIÓN DEL E-PORTFOLIO EN LA ASIGNATURA DE RADIOLOGIA Y MEDICINA FISICA	
<i>Eduardo Rey Jara, Jesús M.Méndez Pérez, Juan de Dios Berna Mestre, Jose Antonio Moreno Fernandez, Juan de Dios Berna Serna .....</i>	687
LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN CONTEXTOS DIGITALES	

<i>Ricardo Teruel Díaz</i> .....	695
APRENDIZAJE INTEGRADOR, AUTÓNOMO Y RESPONSABLE EN EL EEES: HABILIDADES COMUNICATIVAS Y REALIZACIÓN DE PROYECTOS	
<i>Aurora Martínez Ezquerro</i> .....	705
INCORPORACIÓN DEL PRÁCTICUM CLÍNICO EN FISIOTERAPIA EN LAS NUEVAS METODOLOGÍAS DOCENTES DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR: ¿REALIDAD O FICCIÓN?	
<i>M<sup>a</sup> Encarnación Aguilar Ferrándiz, Carlos Ruiz Ruiz, Adelaida M<sup>a</sup> Castro Sánchez, M<sup>a</sup> Carmen García Ríos, Carmen Moreno Lorenzo</i> .....	715
VÍDEOS DIDÁCTICOS EN LA ASIGNATURA ELECTROTERAPIA, TERMOTERAPIA E HIDROTERAPIA. VALORACIÓN DE LOS ESTUDIANTES	
<i>A. Martínez-Carrasco, M. Martínez-González</i> .....	721
FACTORES INHIBIDORES Y ALTERNATIVAS PARA LA INTEGRACIÓN DE LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR	
<i>Carlos Ruiz-Ruiz, Encarnación Aguilar Ferrándiz, Pedro Tomás Gómez-Píriz</i> .....	729
LA ADAPTACIÓN AL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y LOS ESTUDIOS DE MAGISTERIO: UN ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE PORTUGAL Y ESPAÑA	
<i>Rosario Isabel Herrada Valverde</i> .....	735
TRANSFIRENDO BUENAS PRÁCTICAS: LA EXPERIENCIA ESPAÑOLA EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN RELACIÓN A LA ATENCIÓN A LA DEPENDENCIA Y LA ACCESIBILIDAD UNIVERSAL	
<i>Y. De la Fuente, M.D. Escarabajal</i> .....	745
LAS COMPETENCIAS EN EL CURRÍCULO UNIVERSITARIO Y SUS IMPLICACIONES PARA DISEÑAR EL APRENDIZAJE Y LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO	
<i>Pilar Alonso-Martín, José Luis Aguilera-García, Antonio Canalejo-Raya, Francisco Córdoba-García, Rocío Cruz-Díaz, Soledad Gil Hernández, Raquel Gómez-Masera, Manuel Jesús Hermosín-Mojeda, Escolástica Macias-Gómez, M<sup>a</sup> Antonia Nárdiz-Girón, Manuel Rodríguez-Sánchez, Rafael Torronteras-Santiago</i> .....	755
PROPUESTA DE FORMACIÓN EN HERRAMIENTAS OPEN SOURCE EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN MUSICAL SUPERIOR	
<i>Mónica Sánchez</i> .....	765
EXPERIENCIA-PILOTO DE IMPLEMENTACIÓN DE LA TUTORÍA ENTRE COMPAÑEROS (PEER TUTORING) EN EL PRIMER CURSO DE LA DIPLOMATURA EN MAGISTERIO (ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN INFANTIL) DE LA UNIVERSIDAD DE SALAMANCA	
<i>José Antonio Cieza García</i> .....	773
LA DOCENCIA UNIVERSITARIA Y LAS APLICACIONES DE LA WEB 2.0: EXPERIENCIAS PARA INNOVAR EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR	
<i>M<sup>a</sup> Rosa Fernández Sánchez, M<sup>a</sup> José Sosa Díaz</i> .....	787
ESTUDIO DE LOS CONTEXTOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE UNIVERSITARIOS PERCIBIDOS POR ESTUDIANTES Y PROFESORES: AVANCE DE RESULTADOS DE LA PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES	
<i>Javier Argos González, Ana Castro Zubizarreta, Pilar Ezquerro Muñoz, José Manuel Osoro Sierra, Laurentino Salvador Blanco</i> .....	795
PLATAFORMAS VIRTUALES DE DOCENCIA EN CARRERAS TÉCNICAS, OPORTUNIDADES PARA LA DOCENCIA NO-PRESENCIAL	
<i>Germán Rodríguez Salido, Carlos Chamorro Alfonso, Rafael Muñoz Beltrán</i> .....	805
NUEVAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (TICS) EN LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA EN CIENCIAS DE LA SALUD: USO DE LAS ENCUESTAS EN	

LA PLATAFORMA MODDLE <i>Miguel Ángel Barbancho Fernández, Manuel Narváez Peláez, José Pablo Lara Muñoz, Patricia Navas Sánchez, Natalia García Casares, Cristina Green Heredia, Guadalupe Dávila Arias, Marcelo Berthier Torres, Marc Stefan Dawid Milner.....</i>	813
LOS CONTEXTOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE UNIVERSITARIOS PERCIBIDOS POR ESTUDIANTES Y PROFESORES: JUSTIFICACIÓN Y MARCO TEÓRICO PARA SU ESTUDIO <i>J.L. San Fabián Maroto, M<sup>a</sup>.C. Álvarez Álvarez, E. Álvarez Arregui, J.M. Arias Blanco, M. De Miguel Díaz, E. Dopico Rodríguez, F. Gago Rodríguez .....</i>	821
EXPERIENCIA CON REDES SOCIALES PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORADO EN EL EEES <i>M<sup>a</sup> José Sosa Díaz, Francisco Ignacio Revuelta Domínguez.....</i>	835
AYUDAR A SER COMPETENTE: LA POTENCIALIDAD FORMATIVA DE LAS TAREAS DE ESCRITURA COLABORATIVA ONLINE <i>Teresa Mauri Majós, Anna Ginesta Fontserè, Rosa Colomina Álvarez, Marc Clarà Garangou, Inês De Gispert Pastor, Ana Remesal Ortiz.....</i>	845
ACCION TUTORIAL A TRAVÉS DE “OBJETOS DE APRENDIZAJE” AUDIOVISUALES <i>M<sup>a</sup> Cristina Sánchez López, Ana Belén Mirete Ruiz, Francisco Alberto García Sánchez ...</i>	851
ACTUACIÓN DEL PROFESORADO EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR ANTE EL MIEDO PARA HABLAR EN PÚBLICO DEL ALUMNADO <i>Roberto Martínez-Pecino, Jose Manuel Guerra de los Santos, Manuel Marín Sánchez.....</i>	861
ARTETERAPIA COMO PROPUESTA DE INNOVACIÓN DOCENTE <i>M<sup>a</sup> Dolores López Martínez .....</i>	867
LOS CUESTIONARIOS DE AUTOEVALUACIÓN COMO HERRAMIENTAS INNOVADORAS DENTRO DEL MARCO DE LA EEES <i>Marina Calleja Reina, José Miguel Rodríguez Santos .....</i>	875
LA IMPLANTACIÓN DEL GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL EN LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE ALBACETE: EXPERIENCIAS DE COORDINACIÓN <i>María del Valle de Moya Martínez, Ramón Cózar Gutiérrez.....</i>	883
NECESIDADES SOCIALES Y EXPECTATIVAS EN LA ETAPA DE LA EDUCACIÓN INFANTIL. VINCULACIÓN CON LA FORMACIÓN DE LOS PROFESIONALES <i>M<sup>a</sup> del Pilar Martínez Agut.....</i>	893
FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y PRÁCTICA EDUCATIVA: EL CASO DE LA EDUCACIÓN MUSICAL <i>M<sup>a</sup> Teresa Díaz Mohedo .....</i>	899
EVALUACIÓN DEL PROCESO DE APRENDIZAJE, DEL PROFESORADO Y DE LOS PROGRAMAS FORMATIVOS MEDIANTE EL PORTAFOLIO DOCENTE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR <i>Marta Fuentes Agustí, María Eugenia Suárez-Ojeda.....</i>	907
¿AÚN QUEDA ESPACIO PARA LA INNOVACIÓN EDUCATIVA? EL APRENDIZAJE-SERVICIO Y SUS POSIBILIDADES EN EL MARCO DEL EEES <i>Juan García Gutiérrez, A. del Pozo Armentia.....</i>	915





# ¿ES FÁCIL DIALOGAR EN LAS AULAS DE PRIMARIA?

**Carmen Álvarez Álvarez**

Colegio Público Germán Fernández Ramos y Universidad de Oviedo

## **RESUMEN**

En esta comunicación se plantea la relevancia que tienen las metodologías dialógicas en la enseñanza, centrándose en la educación Primaria. Se comentan las principales dificultades que suelen darse en las aulas cuando se trata de llevar una dinámica oral con el alumnado, a propósito de un estudio etnográfico realizado por la autora. Para ello se clasifican en tres tipos: pedagógicas, sociológicas y psicológicas y se da cuenta de ellas resumidamente. Finalmente se plantean algunas conclusiones de interés sobre este método de enseñanza.

**Palabras clave:** diálogo; metodología de enseñanza; dificultades; aula; primaria.

## **IS IT EASY TO TALK IN THE CLASSROOMS OF PRIMARY?**

### **ABSTRACT**

In this communication poses the relevance that has the dialogic methodologies in the education, doing emphasis in the Primary education. For this comment the main difficulties that often give in the classrooms when you treat to carry an oral dynamics with pupils, to purpose of an ethnographic study realized by the author. For this classify in three types: pedagogical, sociological and psychological and gives account of them. Finally pose some conclusions of interest on this method of education.

**Key words:** dialogue; teaching methodology; challenges; classroom; elementary school.

### **1.- INTRODUCCIÓN**

Diversos proyectos educativos actuales de relevancia han venido planteando la importancia de favorecer metodologías dialógicas en el aula: Filosofía para Niños, Comunidades de Aprendizaje, Atlántida, entre otros, son proyectos interesantes actualmente y apuestan por implementar metodologías conversacionales en las aulas. La autora de esta comunicación en su trabajo de investigación vinculado a la

realización de un estudio de caso en un aula poco convencional también demostró cómo una metodología dialógica puede ser una buena estrategia para favorecer la educación en valores del alumnado (Álvarez: 2008a).

Para cada uno de estos proyectos las definiciones de diálogo, las intenciones del mismo, los ideales a alcanzar, las estrategias puestas en marcha para intentarlo, así como los resultados son bien distintos. Poco tiene que ver la comunidad de investigación que pretenden crear los profesores de filosofía para niños con los grupos interactivos de comunidades de aprendizaje, por poner un ejemplo. En cambio, en todos los casos, posiblemente sea posible identificar algunos problemas comunes que las metodologías dialógicas generan en las prácticas educativas. Aunque resulte extraño, no hay apenas estudios dirigidos a señalar las dificultades que estos métodos de enseñanza tienen que afrontar, y parece necesario identificar los problemas para conocerlos y desarrollar una práctica educativa más realista que trate de luchar contra ellos en el día a día sin ignorarlos ni ocultarlos.

## **2.- EL INTERÉS QUE DESPIERTAN LAS METODOLOGÍAS DIALÓGICAS**

Antes de comentar estas dificultades, parece preciso pararse a pensar por qué tienen interés las novedosas metodologías dialógicas en las aulas dado que el interés del texto no es echar por tierra las mismas, sino dotar al lector de algunas ideas sobre los principales problemas a los que tienen que hacer frente los docentes en el ejercicio de la enseñanza cuando dan la palabra al alumnado en las clases. Mata (2009: 182) señala: *“¿Es posible organizar un aula fundamentada en la conversación? Es posible, sobre todo, es deseable. Más aún: es ventajoso”*. Revisando diferentes trabajos es posible extraer argumentos interesantes en los que fundamentar esta “ventajosa” práctica.

Por un lado, es preciso señalar que la lengua oral juega un papel transversal en todas las clases. Es imposible imaginar un aula en la que no se produzcan intercambios orales, por pocos que éstos sean o por unidireccionales que acostumbren a ser. En todas las clases, ya sean de Infantil, Primaria, Secundaria o Universidad se habla. La tradición educativa ha privilegiado la lengua oral y escrita en la interacción entre profesores y alumnos como instrumento comunicativo habitual. Bien es cierto que por lo general las actividades académicas copan la mayor parte del tiempo en las aulas, y los ejercicios de expresión e interacción oral suelen ocupar un papel más reducido, pero para quien se proponga desarrollar una metodología conversacional tiene facilidades a priori, dado que en las clases es posible hablar y expresarse, sin importar de qué materia se haga cargo el docente o en qué nivel se encuentre trabajando. Saló Lloveras (2006: 28) afirma que *“la lengua constituye un componente importante en todas las materias escolares y permite crear un ámbito común de experiencias e informaciones individuales y colectivas mediante un conjunto de referencias”*.

Por otra parte, para educar (además de instruir), es posible hacer muchas actividades bien distintas en el aula. Pueden estudiarse temas, realizarse ejercicios, hacerse trabajos artísticos, hacer role-playing y mil posibilidades más, pero si no somos capaces de escuchar al alumnado y de tener en cuenta sus intervenciones y de reconocerles como personas que piensan y que tienen ideas sobre los temas que vayan surgiendo, parece evidente que mal vamos. Asensio (2004: 88) afirma que *“nada nos afecta más que se nos niegue la palabra. Privarnos de ella equivale a negar*

*nuestro valor como personas, nuestra propia existencia. Por el contrario, pocas conductas nos producen una mayor sensación de aceptación y reconocimiento que la atenta escucha de aquello que expresamos y compartimos a través del habla*". Como profesores tenemos que ser capaces de hacer sentir al alumno que no nos resulta invisible, que nos preocupa, que nos interesa, que confiamos en sus posibilidades, y para ello, le dejamos ser protagonista del proceso educativo tomando la palabra cuando así lo desea. Esto no es nada sencillo, pero si no somos capaces como educadores de situarnos ante los alumnos como personas atentas y que los escuchan pasaremos por sus vidas sin ser tampoco escuchados hagamos lo que hagamos y digamos lo que digamos. La palabra del profesor debe encontrarse con la palabra del sujeto que aprende aunque la opinión manifestada no siempre sea la misma. Lo peor que puede suceder para quien desea formar ciudadanos (además de preparar a alumnos) es que se encuentre con el silencio de quienes están en el mismo aula.

¿Qué pensaríamos de un profesor que nunca da la palabra a su alumnado cuando la pide? ¿Qué pensaríamos de un aula en la que no se pueden hacer preguntas, formular hipótesis, poner ejemplos, hacer reflexiones en voz alta, compartir una experiencia? Apunta Mata (2009: 182) que *"el diálogo es un principio de la educación. Lo es, desde luego, en el aula. Resulta inimaginable un largo encadenamiento de silencios del profesor y los alumnos en torno a una ecuación, un trozo de cuarzo o un documento histórico, por ejemplo. Su presencia es ya una invitación a hablar"*.

Las razones para defender una pedagogía dialógica son múltiples, sin embargo, el objeto de esta comunicación reside en examinar las dificultades que éstas implican, por dispares que sean, dado que hacer una clase con una estructura de intercambio constante supone un esfuerzo permanente que se manifiesta en la absoluta convicción del docente. Para ello, a continuación recojo algunas reflexiones respecto a las abundantes dificultades que emergen en el aula cuando se tratan de desarrollar metodologías conversacionales, las cuales me son conocidas dadas las potencialidades que el modelo etnográfico abre a los investigadores, permitiéndoles acceder a una información de primera mano sobre las interacciones que se producen en las aulas entre profesorado y alumnado, las cuales constituyen el núcleo (no siempre explorado) de la pedagogía escolar.

#### **4.- LAS DIFICULTADES PARA EL DIÁLOGO HABITUALES EN EL ALUMNADO DE PRIMARIA**

A partir de un estudio etnográfico sobre el diálogo como método de educación en valores ha sido posible sistematizar las principales dificultades que tal estilo de enseñanza supone. Para dar cuenta de ellas de modo ordenado las he agrupado en torno a tres categorías básicas: pedagógicas, sociológicas y psicológicas.

Las dificultades pedagógicas son aquellas que aparecen por la propia configuración histórica de la institución escolar, las sociológicas guardan relación con las condiciones sociales actuales y los modos de ser niño hoy y las psicológicas remiten a problemas que el alumnado presenta debido a su momento de desarrollo evolutivo.

En la siguiente tabla se pueden observar los problemas más frecuentes que he

podido comprobar. Seguramente puedan señalarse muchas más dentro de cada categoría, incluso formular más categorías, mas el objeto de la comunicación es abrir el debate sobre este asunto, no cerrarlo. Esta agrupación solamente se realiza a efectos de organización de las dificultades, pues cualquiera que desee comprender cada una de ellas con un mínimo de entendimiento se verá obligado a navegar por mares de complejidad mucho más profundos que el recurso exclusivo al campo de conocimiento en el que se ha recogido.

<b>Categorías</b>	<b>Dificultades concretas</b>
A. Pedagógicas	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Necesidad de atender a los aprendizajes instrumentales básicos</li> <li>2. La escolarización anterior</li> <li>3. Sometimiento a unas normas y turnos de palabra</li> <li>4. Infantilización frecuente de la Educación Primaria</li> </ol>
B. Sociológicas	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Trato de tendencia hostil entre el alumnado</li> <li>2. Problemas de seriedad y de atención</li> <li>3. Reflexión y participación no siempre van de la mano</li> <li>4. Expectativas de alumnos y familias respecto a la escuela</li> </ol>
C. Psicológicas	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Pensamiento concreto</li> <li>2. Dificultades en el uso lenguaje</li> <li>3. Dificultades para separar lo importante de lo accesorio</li> <li>4. Escasa autonomía</li> </ol>

Tabla 1. Dificultades más destacadas para el diálogo en un aula de Primaria.

### **A. Las dificultades pedagógicas**

#### 1. Necesidad de atender a los aprendizajes instrumentales básicos

Considero una dificultad para el diálogo la necesidad de atender a los aprendizajes instrumentales básicos porque no pocas veces anula las posibilidades de embarcarse en conversaciones más amplias y profundas en el aula. Esto tiende a imponer un ritmo y un enfoque estratégico de las actividades, siendo ésta quizás la limitación estructural mayor que el sistema impone al aula porque no podemos olvidar la exigencia administrativa, social y moral de instruir.

#### 2. La escolarización anterior

La escuela como institución tiene su propia historia y su propia forma de hacer configurada a lo largo de los años y los siglos. La escolarización anterior del alumnado puede haber hecho en los niños que sean “mudos” cuando de repente ocupan los pupitres de un aula que quiere escucharles.

#### 3. Sometimiento a unas normas y turnos de palabra

Fruto de la escolarización anterior y de su desarrollo evolutivo no es de extrañar

que cuando a los alumnos se les permite tomar la palabra para incorporar su conocimiento al grupo surjan problemas por el escaso adiestramiento en pedir la palabra para hablar y someterse a un orden mínimo: mientras un compañero habla el resto debe de escuchar atentamente y no interrumpir. No podemos conversar en un aula de Primaria sin el sometimiento consciente a unas normas si deseamos que esa metodología didáctica resulte formativa.

#### 4. Infantilización frecuente de la Educación Primaria

Otro problema importante es la falta de una práctica mínima de tratar y ser tratado de manera no infantilizada. En la educación Primaria, bajo el pretexto de una supuesta incapacidad de los alumnos para abordar cuestiones complejas y serias, se derrocha mucho tiempo que podría aprovecharse para formar, dedicándolo casi exclusivamente a instruir. Los niños son pequeños seres que saben, sienten, reflexionan y tienen una experiencia que precisan entender y para ello es necesario, creer en ellos, creer en su capacidad de expresión y comprensión, escucharles y ayudarles a entender y cuestionar “su” mundo considerándoles seres con opinión, pensamiento y experiencia propia (Álvarez Álvarez, 2008b: 67).

### **B. Las dificultades sociológicas**

#### 5. Trato de tendencia hostil entre el alumnado

Hoy en día existen muchas dificultades para ser escolar y niño en nuestra sociedad. La cultura en la que los alumnos se están desarrollando y los contextos de crianza de los niños, en muchos casos, favorecen que los alumnos que tenemos en las aulas se comporten de modo hostil entre ellos. Por ello es muy importante tratar de favorecer las relaciones cálidas entre todos los miembros del grupo. La tendencia a manifestar un trato hostil hacia los compañeros suele ser habitual cuando el alumnado aún no ha desarrollado una disciplina mínima para el diálogo en el aula.

#### 2. Problemas de seriedad y de atención

El diálogo es una actividad formativa para el alumnado que se tiene que desarrollar con la misma seriedad con la que se aprende cualquier otro contenido académico porque si no es imposible aprender de él. El tipo de escolares que hoy día toman asiento en nuestras aulas frecuentemente presenta problemas para tomarse seriamente los asuntos que se pueden abordar en la clase, sobre todo en las primeras sesiones.

#### 5. Reflexión y participación no siempre van de la mano

Los alumnos más atentos suelen ser los más reflexivos, pero no siempre participan ofreciendo su opinión, contribuyendo a elevar el nivel de la discusión. El alumnado más reflexivo no siempre pide la palabra. Los alumnos más participativos frecuentemente son los menos reflexivos y muestran mucha más disposición para decir que para escuchar.

#### 6. Expectativas de alumnos y familias respecto a la escuela

Suele suceder que muchos alumnos y familias reivindican el saber académico de corte más tradicional, sobre todo aquellos que tienen la expectativa de que la escuela sea la base del triunfo en el sistema y la diferenciación social. Estas expectativas coartan no pocas iniciativas innovadoras en los centros.

## **C. Las dificultades psicológicas**

### **1. Pensamiento concreto**

En el nivel educativo de Primaria el pensamiento es concreto (Piaget, 1971; Köhlberg, 1992). Pensar y hablar sobre todo aquello que no se recoge por la vía de los sentidos les cuesta mucho esfuerzo a la inmensa mayoría de los niños. La opción fácil es dejar al niño en su estadio de desarrollo, pero como plantea Vigotsky (1979, 1988) para tirar del desarrollo hay que crear situaciones en el aula en las que el alumno se vea obligado a forzar sus propios mecanismos de pensamiento. El pensamiento concreto del alumnado en la educación Primaria no pocas veces anula las posibilidades de llegar a reflexiones más ricas y aprendizajes más profundos, sin embargo, es obligación del docente estimularle y apoyarle en el proceso de enseñanza-aprendizaje para que logre un pensamiento más abstracto.

### **2. Dificultades en el uso lenguaje**

De Luca (1983: 25-26) plantea diversos problemas que tienen los niños en el periodo de la educación primaria: acumulación de ideas en una oración, creación de oraciones incompletas, mal empleo de nexos, dificultades léxicas, semánticas, etc. Debido a su desarrollo evolutivo y a que todavía se encuentran en una fase en la que su contacto con el lenguaje se está iniciando, el alumnado de Primaria muestra problemas para expresar el pensamiento propio y para argumentar con frecuencia. No pocas veces las intervenciones del alumnado son muy escuetas. Generar una sola palabra o una frase completa con sentido en muchos casos es todo un reto. Es por ello que en muchas ocasiones esto hace que la clase se vuelva mucho más lenta y para el grupo sea difícil seguir la conversación sin perder en repetidas ocasiones el interés por lo que se está hablando.

### **3. Dificultades para separar lo importante de lo accesorio**

Para muchos alumnos también suele ser difícil separar lo importante de lo accesorio en una conversación. Cuando se inicia un debate sobre un tema concreto (el consumo, los derechos y los deberes de los ciudadanos, el paro, el que sea) se espera que los alumnos intervengan con aportaciones sobre este asunto enriqueciendo el conocimiento que se crea en el aula, sin salirse de él. Si la cuestión planteada tiene por sí misma un interés de trabajo transversal muy destacado debe abordarse también. El problema se plantea cuando además de salirse del tema del que se habla se introducen comentarios relativos a cuestiones secundarias que sólo se han apuntado circunstancialmente. Para los alumnos de la educación Primaria suele ser difícil diferenciar entre las cuestiones fundamentales y las secundarias.

### **4. Escasa autonomía**

En el nivel educativo de Primaria el pensamiento y la acción autónoma sólo aparecen en circunstancias puntuales cuando se dialoga en el aula. La tónica es que el alumnado siga lo que dice un compañero previamente ha dicho sin distanciarse gran cosa de ese planteamiento. Así destaca el gregarismo en la inmensa mayoría de sus intervenciones.

## 5.- ALGUNAS REFLEXIONES AL RESPECTO

Gracias a la investigación etnográfica desarrollado ha sido posible explorar “desde dentro” las dificultades que frecuentemente entorpecen las metodologías conversacionales para evitar caer en la autocomplaciente imagen de que esta metodología de enseñanza carece de problemas cuando se trata de implementar en las aulas.

En este texto se recogen algunas reflexiones que ponen de relieve las dificultades más importantes detectadas en el estudio desarrollado por la autora. Esta enorme lista de problemas que implica el diálogo en el aula no significa que todas las iniciativas de conversación estén condenadas al fracaso antes de comenzar y que por tanto, mejor no recurrir a esta estrategia didáctica, todo lo contrario. Así como este texto se dedica a señalar las principales dificultades, otros pueden dedicarse a señalar sus numerosas ventajas, pero esos artículos son más frecuentes. El interés de este texto es mostrar la dificultad que las metodologías conversacionales entrañan, porque no faltan quienes opinan que dialogar con el alumnado es cosa fácil y quienes defienden esta metodología desde el idealismo, sin señalar nunca ninguno de sus problemas. Parecía pertinente someterlas a análisis para así proceder a desarrollar un proceso de enseñanza aprendizaje más realista. Como afirma Asensio (2004:9) “*dialogar y mantenerse en el diálogo conlleva superar no pocas dificultades*”.

Tratar de hacer una clase dialógica y reflexiva no es una cuestión de éxito rotundo o de fracaso absoluto, sino que constituye una tentativa permanente que se desenvuelve en medio de dificultades personales y estructurales destacadas: pedagógicas, sociológicas y psicológicas. Considero que no existen otras prácticas docentes brillantes y sin problemas que nos estemos perdiendo por apostar por metodologías dialógicas; más bien al contrario, otras prácticas docentes cerradas al diálogo presentan problemas aún mayores que los que vemos en ésta.

## BIBLIOGRAFÍA

Álvarez Álvarez, C. (en prensa). El diálogo como estrategia de educación de la ciudadanía. *Revista de Investigación en la Escuela*.

Álvarez Álvarez, C. (2008a). Trabajo de investigación: *El diálogo como estrategia de educación en valores cívicos. Un estudio etnográfico en Primaria*. Universidad de Oviedo. Documento inédito.

Álvarez Álvarez, C. (2008b). La construcción de la ciudadanía en el aula a través del diálogo. Debilitando algunos tópicos. *Con-ciencia Social*, 12, 63-72.

Álvarez Álvarez, C. (2008c). La etnografía como modelo de investigación en educación. En *Gazeta de Antropología*, 24.

Asensio, J. M. (2004). *Una educación para el diálogo*. Barcelona: Paidós.

De Luca, M. (1983). *Didáctica de la lengua oral. Metodología de enseñanza y evaluación*. Buenos Aires: Kapelusz.

Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Mata, J. (2009). *Animación a la lectura. Hacer de la lectura una práctica feliz, trascendente y deseable*. Barcelona: Graó.

Piaget, J. (1971). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella.

Saló Lloveras, N. (2006). *Estrategias de comunicación en el aula: el diálogo y la comunicación interactiva*. Barcelona: Ceac.

Vigotsky, L. (1988). *Pensamiento y lenguaje: teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: La Pléyade.

Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Madrid: Akal.



# **EXPERIENCIA “BLOGGERA” COMO RECURSO DOCENTE EN LA FORMACIÓN DE PROFESORADO**

**Mónica Sánchez**

**Nerea Muruamendiaraz**

Universidad Pública de Navarra

## **RESUMEN**

La presente comunicación presenta una experiencia de innovación e investigación contextualizada en la enseñanza universitaria que pretende describir la influencia de las Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación (NTIC) en la formación musical de los estudiantes de Magisterio. A través de la creación de un cuaderno de bitácora (blog) se indagó a través de sondeos virtuales y estadísticas de acceso, al objeto de reflexionar sobre el papel creciente que las NTIC adquirirán en el EEES (Espacio Europeo de Educación Superior).

**Palabras clave:** educación musical; formación de docentes; tecnología educativa.

## **BLOGGER EXPERIENCE AS A TEACHING RESOURCE IN TEACHER TRAINING**

### **ABSTRACT**

This paper presents an innovative and contextualized research at the university that seeks to describe the influence of New Information and Communication Technologies (ICTs) in the musical training of student teachers. Through the creation of a logbook (blog), the research is developed through surveys and virtual access statistics in order to reflect on the increasing role that ICT will become in the EHEA (European Higher Education Area).

**Key words:** music education; teacher training; educational technology.

### **1.- INTRODUCCIÓN**

Se pretende reflexionar en torno a una experiencia realizada en la asignatura “Desarrollo de la Expresión Musical y su Didáctica”, perteneciente al segundo curso de los planes estudios de la diplomatura de Magisterio, con un cuaderno de

bitácora virtual (blog).

Se planteó desde una perspectiva cualitativa un cuestionario inicial al alumnado que cursaba la materia (en su mayor parte pertenecientes a la especialidad de Educación Infantil), y se realizó otro sondeo final del curso, relacionado con el uso de las TICs. El cuestionario consideraba aspectos relacionados con la música en la etapa de Educación Infantil, así como comentarios relacionados con la experiencia personal del alumno/a en relación a la asignatura y el blog, dotándolo de una perspectiva a futuro. Realmente no podríamos ni aventurarnos a pensar en qué desembocará esta constante evolución en materia digital producto de la tecnología informática.

## **2.- LAS NTICS Y EL APRENDIZAJE CONSTRUCTIVISTA**

Dentro del campo musical, existen gran diversidad de aplicaciones, sitios web, repositorios de recursos,... que pueden facilitar la labor docente en la era digital, en la que estamos inmersos.

En estos tiempos, la sociedad evoluciona con una celeridad abrumadora, los cambios sociales se suceden a una rapidez que no se había registrado hasta ahora, impulsados por un incremento en los flujos humanos, con sus correspondientes acontecimientos políticos, económicos y culturales. Los ámbitos y espacios de la información, con sus ideologías y discursos asociados, y una progresiva centralidad de los medios digitales sobre la imprenta, sitúa la imagen en primer plano, desplazando la escritura a un papel secundario (Kress, 2003; Jewitt, 2008).

En los últimos años se ha consolidado una nueva vertiente en el campo de la investigación educativa denominada Alfabetización Multimodal, que comparte con los Estudios de las Nuevas Alfabetizaciones y de las Alfabetizaciones Múltiples el interés por atender a las necesidades educativas que la actualidad requiere.

Desde este contexto los investigadores de la alfabetización multimodal abogan por una reflexión profunda de los procesos de enseñanza y aprendizaje, desde la perspectiva de que no sólo se incorporen nuevos tipos de textos a la práctica, sino que cambien también las formas tradicionales de interactuar con los objetos del proceso de enseñanza y aprendizaje (Minelli de Oliveira, 2009). La práctica pedagógica así entendida se convierte en un proceso de diseño: el docente selecciona constantemente entre las alternativas que le ofrece el amplio abanico de tipos de texto, así como las formas de trabajarlos, modos de interacción con el alumnado y medios de evaluación más adecuados. Asimismo, el proceso de aprendizaje se considera producto de un proceso cuidadosamente diseñado: cuando el discente aprende, se apropia de los recursos semióticos que se le ofrecen en la enseñanza, los interpreta y reinterpreta los suyos propios, al tiempo que produce nuevos recursos semióticos.

Ferro et al. (2009) señalan que las TICs juegan un papel muy importante dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de las universidades europeas, encaminado al logro de los objetivos planteados dentro del proyecto de convergencia de los diferentes sistemas nacionales (EEES). Estos retos incluyen la innovación en las formas de generación y transmisión del conocimiento y la apuesta por una formación continuada a lo largo de toda la vida.

Mayer (2000) señala que con la incorporación de las TICs, el proceso de aprendizaje universitario deja de ser una mera recepción y memorización de datos recibidos en el aula, pasando a requerir una permanente búsqueda, análisis y reelaboración de informaciones obtenidas en la red. De este modo, el estudiante pasa de ser procesador activo de la información a construir de manera significativa el conocimiento adquirido, siempre en función de su experiencia y los conocimientos previos, de sus actitudes y creencias, del grado de implicación directa en el aprendizaje y de que como alumno/a persiga el desarrollo de procesos y capacidades mentales de niveles superiores.

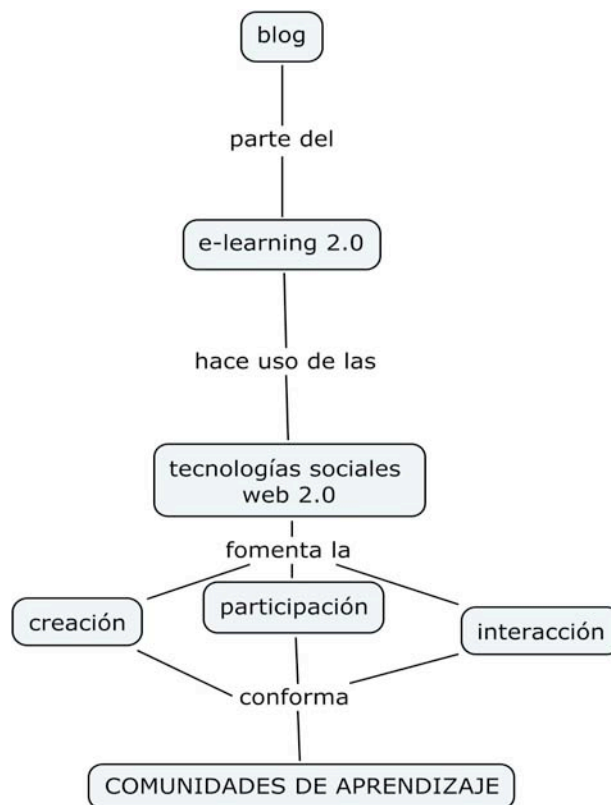
Por lo tanto, el cambio incluye también al alumnado y al modo en que éste concibe la forma de transmisión del conocimiento, ya que implica un mayor compromiso. Ahora bien, actuar en esta dirección no implica obviar, ni omitir, actuaciones ya establecidas, como por ejemplo la clase magistral, sino que gracias a las TICs se amplía el radio de acción y las posibilidades de adquirir conocimiento, siempre desde una actitud crítica, reflexiva y abierta.

### **3.- MÉTODO - EXPERIENCIA “BLOGGERA”**

En la asignatura Desarrollo de la Expresión Musical y su Didáctica del segundo curso de la diplomatura, se optó por organizar la práctica docente en tres ámbitos: sesiones magistrales por parte del profesor, promoviendo una alta participación del alumnado, (con profundo énfasis en el debate de los contenidos propuestos y en la práctica de aula), la utilización del Aulario Virtual (plataforma en la que se colocaron los contenidos de la asignatura) y el Blog del Aula de Infantil (<http://musicainfantil.blogia.com>) creado para el desarrollo del proyecto. Esta asignatura se enmarca dentro del plan de estudios de la titulación de Maestro especialidad de Educación Infantil, pero también se ofrecía como asignatura de libre elección, por lo que podía incluir alumnado procedente de otras especialidades y titulaciones. En el mapa conceptual (figura 1) mostramos la importancia que, desde nuestro punto de vista, puede tener el uso de un blog en lo que respecta a la experiencia docente.

A grandes rasgos, del cuaderno de bitácora basado en el e-learning 2.0, que hace uso de las tecnologías “sociales” como la web 2.0 (en contraposición a la web 1.0) que fomenta tanto la creación, participación e interacción, llegamos a conformar las comunidades de aprendizaje, objetivo de nuestro modelo. Es cierto que Internet como fenómeno masivo tiene menos de 15 años. Sin embargo, su corta vida ya puede dividirse en eras, perfiladas por profundos cambios de rumbo. En la “primera era”, la 1.0, los sitios eran estáticos y la información, unidireccional: la comunicación seguía el modelo del monólogo (una persona, un responsable del sitio, ponía a disposición una información para que fuera accesible). En la era 2.0 (que ya progresa hacia lo que se menciona como web 3.0, la web semántica e inteligente), en cambio, imperan la interactividad y el dinamismo, posibilitando la creación de auténticas comunidades de aprendizaje.

Figura 1: Del blog a las comunidades de aprendizaje



A través de este cuaderno de bitácora virtual, creemos que se ponía al alcance del alumnado una forma de mantenerse comunicados, incluso cuando la figura del profesor/a y la materia ya no están presentes. Se intentó crear una fuente de recursos sobre la música infantil, canciones, sitios web interesantes,... potenciando la interacción entre el propio alumnado de la asignatura, e incluso la disposición de los contenidos de forma abierta, de forma que cualquier usuario de internet pudiera tener acceso a dichos contenidos.

Entre las actividades "bloggeras" que se propusieron al alumnado, la que mayor interés suscitó fue la de ir incorporando textos creativos originales escritos a partir de un recurso como la canción con gestos "Voy en busca de un león", trabajada en el aula, a la que gran parte del alumnado adjuntó ilustraciones y basó sus textos en momentos cotidianos, que además se convierten en un pequeño cancionero compuesto desde la comunidad de aprendizaje virtual propiciada desde el profesorado de la asignatura.

Se pueden consultar todas sus creaciones en <http://musicainfantil.blogia.com/temas/canciones.php>

#### 4.- ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

A continuación intentaremos plasmar los datos estadísticos obtenidos a través del sitio web donde se ha alojado el blog y de la plataforma Sakai (MiAulario) gracias a

la cual se han efectuado los sondeos al alumnado.

Tabla 1. Estadísticas de páginas visitadas en el blog por meses.

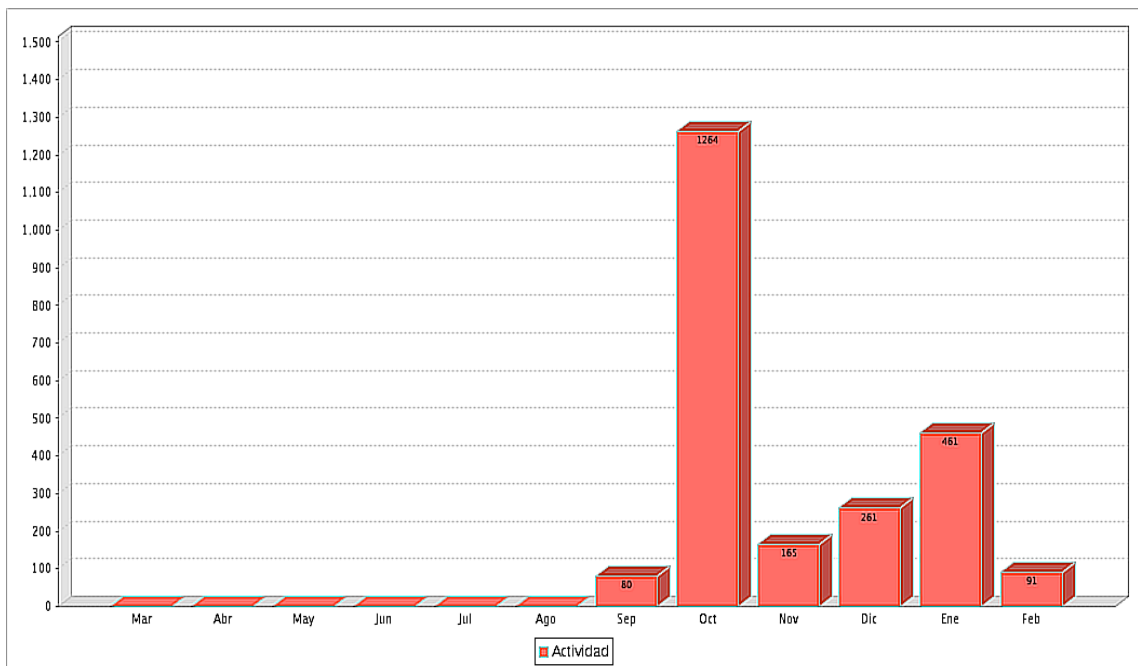
enero de 2010=121 páginas	julio de 2009=69 páginas
diciembre de 2009=131 páginas	junio de 2009=151 páginas
noviembre de 2009=162 páginas	mayo de 2009=290 páginas
octubre de 2009=135 páginas	abril de 2009=273 páginas
septiembre de 2009=93 páginas	marzo de 2009=798 páginas
agosto de 2009=45 páginas	febrero de 2009=180 páginas

(Páginas vistas: 2448. Media de páginas vistas al mes : 214.)

Fuente: <http://estadisticas.blogia.com/index.php?nomblog=musicainfantil>

Tal y como se refleja en la siguiente gráfica (figura 2), fue durante el mes de octubre cuando se contabilizó el mayor número de visitas del alumnado de la asignatura a la plataforma virtual, con un total de 1264, tal vez debido a la novedad de la plataforma y el interés suscitado en el alumnado.

Figura 2. Número de visitas al aulario virtual de la asignatura “Desarrollo de la Expresión Musical y su Didáctica” durante el cuatrimestre de docencia.



Mediante sesiones de clase y resolución de dudas por correo electrónico, la práctica totalidad del alumnado implicado en esta asignatura obtuvo un alto grado de seguridad en el manejo de la plataforma y su interfaz como usuario/a. También se les brindó la oportunidad de crear proyectos para trabajos grupales, para solventar los inconvenientes que dicho tipo de trabajo suele acarrear, como la disponibilidad horaria de sus miembros, la reserva de un lugar para diseñar el proyecto, etc.

En cuanto a los **sondeos** que a modo de encuestas virtuales se realizaron entre el alumnado al finalizar el período docente, referimos en la siguientes tablas cada pregunta y el porcentaje obtenido con las respuestas del alumnado participante:

1. Valora tus conocimientos informáticos:

Muy escasos	0%
Sólo como usuario	6%
Básicos (uso software de edición de imagen, video o sonido...)	88%
Avanzados (conozco lenguajes de programación)	6%

2. ¿Conoces materiales multimedia educativos y/o portales y webs educativas sobre la música en la etapa infantil?

No	0%
Sé que existen, pero no los he utilizado nunca.	20%
Conozco y he utilizado algunos.	80%
Sí, soy usuario frecuente y he diseñado algunos.	0%

3. ¿Con qué frecuencia lees tu correo electrónico?

Nunca	0%
1 vez al día	62%
De 1-5 veces al día.	38%
Más de 5 veces al día	0%

4. ¿Cuánto tiempo navegas por internet?

Menos de dos horas por semana	6%
De 2 a 4 horas a la semana	31%
De 5 a 10 horas/semana	44%
Más de 10 horas por semana.	19%

5. ¿Tienes experiencia en el trabajo cooperativo en internet?

No.	44%
Sí, participé en un grupo virtual de trabajo.	44%
Sí, organicé un proyecto en "MiAulario"	12%

6. En comparación con tus expectativas, la asignatura:

Ha estado por debajo.	6%
Ha cumplido tus expectativas.	69%
Ha estado por encima.	25%

7. ¿Qué porcentaje de investigación autónoma estimas que ha supuesto o motivado esta asignatura?

0%	0%
10%-20%	0%
20%-30%	6%
30%-40%	19%
40%-50%	31%
Más de un 50%	44%

8. ¿Cómo valoras el uso del espacio virtual (MiAulario) en esta asignatura?

Poco útil.	0%
Útil para estudiantes y profesorado.	44%
Ha mejorado la calidad de la enseñanza y mi aprendizaje.	56%

9. Teniendo en cuenta tus conocimientos previos de música en la etapa infantil:

No he aprendido mucho con esta asignatura.	6%
He aprendido bastante.	31%
He aprendido mucho y me encuentro motivado/a para seguir investigando en este campo.	62%

10. ¿Seguirás participando en el blog? <http://musicainfantil.blogia.com/>

No, nunca, no lo considero necesario.	0%
Sí, pero no escribiré ningún artículo, sólo haré algún comentario.	69%
Sí, escribiré mis experiencias sobre música en infantil y los recursos que vaya encontrando.	31%

Este sondeo se llevó a cabo en un intento de estudiar cualitativamente el desarrollo elegido para la asignatura, recabando información del alumnado en distintos aspectos elegidos por su relevancia al plan docente que se había diseñado.

## 5.- DISCUSIÓN - CONCLUSIONES

Creemos que gracias a la incorporación de las nuevas tecnologías descritas a la asignatura Desarrollo de la Expresión Musical y su Didáctica, el alumnado de magisterio, en gran parte de la especialidad Educación Infantil, pudo llegar a obtener un conocimiento y motivación tanto para seguir indagando en este ámbito informático como para saber discernir entre la información disponible en internet, creándoles un sentido crítico en la búsqueda y valoración de la misma, así como las bases para poder realizar trabajos colaborativos a través de plataformas virtuales.

Con la implantación progresiva de los planes de estudios de los Grados en Magisterio (Infantil y Primaria en el caso de nuestra universidad), creemos que se hace necesario una reflexión sobre este hecho, tanto desde una perspectiva cualitativa, como en la presente experiencia, como cuantitativa, buscando una triangulación de los resultados y objetivos que se puedan proponer en un futuro.

Es significativo el porcentaje de alumnado que piensa seguir participando en el blog simplemente haciendo comentarios, sin publicar realmente artículos, es decir, sin aportar conocimiento hasta que otra persona lo haga con anterioridad. Tal vez esto vuelve a evidenciar que si el alumnado no se implica dentro de los cambios metodológicos que conlleva el uso de las NTICs, nunca se podrá llegar a conseguir los objetivos propuestos.

También queremos señalar el alto porcentaje de investigación autónoma que según el sondeo realizado ha supuesto o motivado esta asignatura entre el alumnado. Tal vez ello esté propiciado por el uso del blog y la plataforma virtual, ya que supone otro escenario de aprendizaje e interacción entre el profesorado y el alumnado, y el alumnado entre sí.

Como señala García-Valcárcel (2008) el sistema educativo debe ir transfiriendo progresivamente la responsabilidad y control del aprendizaje de los profesores a los aprendices, para llegar a ser capaces de construir su propio aprendizaje. Creemos firmemente que el uso de las NTICs puede ayudar a perseguir tal fin. La presente experiencia sólo se ha llevado a cabo en una sola universidad, durante un curso y con una sola asignatura, por lo que sus resultados no son extrapolables, pero desde una perspectiva cualitativa creemos que no por ello dejan de poseer interés, como las investigaciones desarrolladas en campos de investigación pertenecientes a la musicología sistemática. También coincidimos con González-Videgaray (2007), cuando concluye su interesante investigación subrayando la necesidad de una continuación en los estudios acerca de las actitudes y formas de



aprendizaje de los discentes, ya que a medida que se vaya construyendo la experiencia en las mencionadas tecnologías se alcanzarán sus objetivos con menos dificultades, y cada rol en el aprendizaje (aprendices e instructores) tendrán más claro su perfil en el contexto educativo.

El papel del profesorado y el alumnado necesariamente ha de cambiar de cara a los nuevos retos educativos que se plantean en el siglo XXI. Hemos de ser conscientes de que el docente ha dejado de ser el único vehículo de transmisión e interpretación de la información. Ahora es fundamental saber orientar al alumnado así como a los propios docentes sobre cómo acceder a la información, que ya no reside únicamente en libros o artículos y cómo ésta debe procesarse e interactuar con el alumnado para ayudarle a elaborar conocimiento significativo.

## **BIBLIOGRAFÍA**

DÍAZ, G. (2008). *Las TIC en el Aula de Música*. En Ministerio de educación, educación SOCIAL Y DEPORTE: Percepción y Expresión en la Cultura Musical Básica. Instituto Superior de Formación y Recursos en Red para el Profesorado.

FERRO, C.; MARTÍNEZ, A.; OTERO, M<sup>a</sup>C. (2009). “Ventajas del uso de las TICs en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la óptica de los docentes universitarios españoles” [artículo en línea] *Eduotec-E, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, nº 29/Julio 2009. <http://edutec.rediris.es/revelec2/revelec29/>. (7/12/09).

FUERTES, C. (1998): *La tecnología informática y la música*, en VARIOS: Tecnología de la información en la educación, Madrid: Anaya Multimedia.

GARCÍA-VALCÁRCEL, A. (2008). “La tutoría en la enseñanza universitaria y la contribución de las TIC para su mejora” *RELIEVE*, v. 14, n. 2, p. 1-14. [http://www.uv.es/RELIEVE/v14n2/RELIEVEv14n2\\_3.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v14n2/RELIEVEv14n2_3.htm) (15/01/10)

GONZÁLEZ-VIDEGARAY, M.C. (2007). “Evaluación de la reacción de alumnos y docente en un modelo mixto de aprendizaje para educación superior”. *RELIEVE*, v. 13, n. 1, p. 83-103. [http://www.uv.es/RELIEVE/v13n1/RELIEVEv13n1\\_4.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v13n1/RELIEVEv13n1_4.htm) (10/01/10)

HERNÁNDEZ, F. (2005). “Enseñar y aprender en la Universidad: Una adaptación necesaria de las titulaciones al Espacio Europe de Educación Superior” *Revista Circunstancia*, 8. <http://www.ortegaygasset.edu> (16/01/10)

JEWITT, C. (2008). Multimodality and Literacy in school classrooms. *Review of Research in Education*, 32, 241-267.

KRESS, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.

LÓPEZ DE LA CALLE, M<sup>a</sup> A. (2009). “La formación de los maestros de Educación Infantil para la comprensión de la música y su uso didáctico en Galicia” *REIFOP*, 12 (1), 107-120. <http://www.aufop.com> (29/05/09)

MAURI, T., COLOMINA, R., GISPERT, I. (2009). “Diseño de propuestas docentes con TIC para la enseñanza de la autorregulación en la Educación Superior” *Revista de Educación*, 348: 377-399.

MAYER, R. (2000). *Diseño educativo para un aprendizaje constructivista*. En

Reigeluth, Charles (ed.), *Diseño de la Instrucción. Teorías y modelos*. Madrid: Aula XXI Santillana (pp. 154-171)

MINELLI DE OLIVEIRA, J. (2009). "Resultados de la práctica docente según la percepción de los estudiantes: La formación de maestros en la era digital" *Quaderns Digitals*, 57. <http://www.quadernsdigitals.net> (4/05/09)

PALOMO, R. (2000). "La tecnología informática como recurso de la música". *Quaderns Digitals*, 24. <http://www.quadernsdigitals.net> (4/05/09)

SALINAS, M<sup>a</sup> I.; VITICCIOLI, S.M<sup>a</sup> (2008). "Innovar con blogs en la Enseñanza Universitaria Presencial". *EduTec-E, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, nº 27. <http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec27/> (6/05/09)

TRABALDO, S.; PIRIZ, N.; LORENZATII, G. (2008). "Herramientas 2.0 al Servicio del E-learning Colaborativo". *RIED* v. 11: 2, (89-112)

YÚDICE, G. (2007). *Nuevas tecnologías, música y experiencia*. Barcelona: Gedisa.

# **PROPUESTA DE UN NUEVO MODELO PARA ESTIMULAR EL SENTIDO DEL HUMOR Y LA CREATIVIDAD EN EDUCACIÓN**

**Olivia López Martínez**

**Antonio Sevilla Moreno**

Facultad de Psicología. Universidad de Murcia

## **RESUMEN**

El objetivo del presente trabajo es ofrecer una nueva forma de trabajar el sentido del humor y la creatividad dentro de un aula. “El humor es la base de la creatividad. El humor, como la creatividad, es la unión de dos ideas dispares”, y es posible que esta afirmación tenga más sentido de lo que en principio se pudiera pensar.

El hombre a través de la creatividad es capaz de encontrar las mejores soluciones a los problemas, transformar el mundo para hacerlo más confortable, la creatividad es la palanca que hace que se vaya innovando día a día ante la necesidad de afrontar nuevos retos, pudiendo decirse que la creatividad es una de las características más significativas del ser humano.

Pero el humor y la risa, es la característica más significativa del ser humano, ya que es el único animal que ríe, el humor alimenta a la creatividad para encontrar las mejores e incluso sorprendentes soluciones a los problemas, transforma el mundo (interno y externo) para hacerlo más confortable, es la fuerza que necesita la palanca para que se innove de una forma positiva, y además hace todo esto con una gran carcajada.

Es posible que no pueda existir humor sin creatividad, pero el camino de la creatividad es mucho más llevadero si en él existe el humor.

**Palabras clave:** creatividad; humor; inteligencia emocional; pensamiento lateral

## **OFFER OF A NEW MODEL TO STIMULATE THE SENSE OF THE HUMOR AND THE CREATIVITY IN EDUCATION**

## **ABSTRACT**

The objective of the present work is to offer a new form to work the sense of

humor and the creativity within a classroom. "Humor is the base of the creativity. Humor, like the creativity, is the union of two different ideas", and is possible that this affirmation has more feeling of which in principle it was possible to be thought. The man through the creativity is able to find the best solutions to the problems, to transform the world to make it more comfortable, the creativity is the handle that makes that it is innovated day to day before the necessity to confront new challenges, being able say that the creativity is one of the most significant characteristics of the human being. But humor and the laughter, are the most significant characteristic of the human being, since it is the only animal that laughs, humor feeds the creativity to find the best ones and even surprising solutions to the problems, transform the world (internal and external) to make it more comfortable, are the force that needs the handle so that it is innovated of a positive form, and in addition does all this with a great outburst of laughter. It is possible that humor without creativity cannot exist, but the way of the creativity is much more bearable if in him humor exists.

**Key words:** creativity, humor, emotional intelligence, lateral thinking

## **1.- ¿POR QUÉ LA CREATIVIDAD Y EL SENTIDO DEL HUMOR EN LA EDUCACIÓN?**

Ya en el ámbito de la psicología, Freud (1907) en su obra "El chiste y su relación con el inconsciente" comienza a plantear la relación entre el humor y lo cómico con los procesos psicológicos, pero aunque el padre del psicoanálisis se interesó por este enfoque, no será hasta mucho más tarde, en la década de los 1950 cuando el doctor en medicina y psiquiatra, William F. Fry, comienza a coordinar numerosos estudios psicológicos sobre el humor y la risa, abriendo paso así a grandes progresos en esta dirección, Junto al doctor Fry, el doctor Waleed A. Salameh en 1979 comienza su investigación sobre el humor, y colaboran juntos en la edición del libro "Handbook of humor and psychotherapy" en 1987, en el cual repasan la utilización del humor en los distintos enfoques psicológicos, en 1993 también editaron "Advances in humor and psychotherapy", y en 2004 "El humor y el bienestar en las intervenciones clínicas". En esta última obra vuelven a dar importancia al uso del humor en el ámbito psicoterapéutico, pero además muestran una metodología para tratar problemas emocionales, como puede ser el tratamiento a supervivientes de desastres, métodos de desarrollo personal, el uso del humor en la terapia con niños y adolescentes, e incluso en el tratamiento del alcoholismo. Su trabajo demuestra la efectividad de la utilización del humor, incluso indica la necesidad de investigar su aplicación en otros ámbitos, y probar su efectividad.

Siempre se ha dicho que la risa, el humor, es la distancia más corta entre dos personas, de hecho se ha investigado mucho su utilización para facilitar la socialización, sobre todo en el ámbito empresarial, como una forma de evitar los conflictos entre trabajadores, y para aumentar la productividad y la creatividad a la hora de desempeñar su trabajo. En este sentido podemos destacar la labor del doctor inglés Robert Holden, creador del "Happy Project", favoreciendo la apertura de la primera "Clínica del Estrés", en la cual se realizan cursos para mejorar las relaciones laborales, de pareja y/o familiares, ya que según sus palabras "...la familia a la que le resulta fácil reír junta, le es más fácil convivir".

En España también se ha investigado sobre las ventajas del humor, y entre los más destacados podemos nombrar a Eduardo Jáuregui y Jesús D. Fernández, creadores de “Humor Positivo”, dedicados a formar a grandes empresas en la utilización del humor. El profesor Jesús D. Fernández realizó una investigación sobre la utilización del humor para la educación desde el punto de vista pedagógico. Desde el punto de vista familiar, no parece que existan investigaciones rigurosas de la capacidad de aplicación creativa del humor para la educación en familia, la doctora Begoña García Larrauri (2006) hace mención de lo positivo de utilizar el humor en la educación de los hijos, incluso da unas pautas, pero no expone una metodología en su obra “Programa para mejorar el sentido del humor”.

A lo largo de la historia se ha investigado el humor desde la filosofía/espiritualidad, la medicina, la psicología, y sus aspectos sociales, y es curioso ver que hoy en día la psicología se va posicionando cada vez más en una perspectiva biopsicosocioespiritual, y además estas investigaciones tienen en común el utilizar el humor como medio para conseguir ser felices y optimistas, lo cual nos lleva a las investigaciones de un enfoque en auge de la psicología, que es la Psicología Positiva abanderada por el doctor Martin E. P. Seligman, catedrático de Psicología en la Universidad de Pensilvania, director de la Red de Psicología Positiva y ex-presidente de la Asociación Americana de Psicología (APA), y creador del concepto de “optimismo aprendido”. Este enfoque no dirige su atención a la psicología tradicional, la dirige a las fortalezas humanas, a aquellos aspectos que nos permiten aprender, disfrutar, ser alegres, solidarios y optimistas, y que sostiene que la auténtica felicidad no es sólo posible sino que se puede cultivar. En su último libro “La auténtica felicidad” (2003), al hablar de la educación de los hijos, el doctor Seligman admite que “gran parte del material de este capítulo procede de nuestra experiencia con ellos (sus hijos), puesto que carecemos de una base de investigación relevante sobre la emotividad positiva y los rasgos positivos en los niños”.

## **2.- CREATIVIDAD, HUMOR Y EDUCACIÓN FAMILIAR**

Día a día se nos plantean situaciones que debemos resolver de la forma más adecuada posible, pero la mayoría de veces aplicamos la misma solución a distintos problemas sin darnos cuenta de que, aunque funcionó una vez, no tiene que funcionar todas las veces, con lo que se hace necesario ejercitar y aumentar nuestra creatividad para resolver los imprevistos diarios o simplemente para nuestra vida. Es en este sentido por lo que se plantea la utilización del humor como medio creativo para la educación en familia, ya que no sólo se puede utilizar como método creativo, sino que a través de él se puede trabajar y aumentar nuestra creatividad, pero al mismo tiempo se transmitiría a aquellos que estarían a nuestro cargo, en este caso nuestros hijos, siendo también un método a través del cual prevenir futuros trastornos psicológicos, aumentar y mantener nuestras emociones positivas, nuestro optimismo, y ser un medio para ser felices. Por lo que en principio habría que definir lo que es **creatividad**, y para ello me serviré de las diferentes definiciones de distintos autores:

■ Según Torrance, la creatividad es un proceso por el cual una persona es sensible a los fallos, a las lagunas del conocimiento y a las desarmonías en general. Dice que las personas creativas saben identificar las dificultades de las situaciones,

buscar soluciones donde otros no las encuentran, hacer conjeturas, formular hipótesis, modificarlas, probarlas y comunicar los resultados.

■ Desde el punto de vista de De Bono, la creatividad es la capacidad para organizar la información de manera no convencional, lo que da lugar a procedimientos para resolver problemas y situaciones que se apartan de los ya establecidos.

■ Siguiendo a Sternberg, la creatividad es un constructo complejo que no se puede explicar sin recurrir al conjunto de componentes cognitivos, motivacionales, ambientales y de personalidad que rodean la vida del individuo.

■ Mientras que Gardner defiende que la creatividad es la capacidad para resolver problemas nuevos, inusuales y poco convencionales, no puede estudiarse sin tener en cuenta la trayectoria evolutiva del individuo (talento individual), el campo o área de conocimiento (campo/disciplina) donde se manifiesta la creatividad y el reconocimiento de los expertos en el área que juzguen que la solución, el diseño o la elaboración del producto es realmente novedoso (ámbito, jueces, instituciones).

### 2.1. Las dimensiones del Sentido del Humor según García Larrauri

Según las investigaciones de la Dra. García Larrauri (2006) sobre el humor, existe una diferencia entre humor y sentido del humor. El humor se relaciona con aquello que es divertido, con lo que es cómico, haciendo referencia a una situación, a una respuesta concreta, o a las características que se atribuyen a algo definido como humorístico. Mientras que el sentido del humor se centra en la persona y en sus diferencias individuales.

El humor se relaciona con la risa ya que esta última es una respuesta fisiológica o física al humor, al igual que la sonrisa, con lo que no hay que confundir humor con risa, aunque hay que advertir que las investigaciones sobre los beneficios, cualidades y efectos terapéuticos del humor en realidad se han ocupado de la risa.

En cuanto al sentido del humor, se puede explicar a través de cuatro dimensiones:

1. Creación o generación de humor: Una persona creativa en este sentido, se describiría como una persona agradable a la que le gusta reír y no pierde ocasión de hacerlo. Son las estrategias y habilidades para percibir relaciones de forma insólita y comunicarlas para que provoquen risa, aunque también se puede reservar para uno mismo.
2. Apreciación del humor y disfrute de la vida: Se refiere a la persona que disfruta riendo, lo hace frecuentemente y se considera alegre. Es la capacidad de tomarse la vida en serio aunque con "toques de humor", pensar en positivo, disfrutar del humor, reírse de uno mismo y disfrutar de las situaciones cotidianas.
3. Afrontamiento optimista de problemas: Supone la capacidad que tiene una persona para afrontar fracasos, dificultades o contratiempos sin hundirse, para mantener su optimismo, y encontrar soluciones creativas con humor o salidas con humor en situaciones negativas para reír incluso en los malos momentos.
4. Establecimiento de relaciones positivas: Es la capacidad de comunicarse y relacionarse más creativa y eficazmente mediante el humor

### **3.- PENSAMIENTO LATERAL VERSUS SENTIDO DEL HUMOR**

Existe una relación muy fuerte entre creatividad y sentido del humor, y de hecho es otro autor, Edward De Bono, el que nos guía hacia esta relación.

Edward De Bono acuñó el término “Pensamiento Lateral” para diferenciarlo del pensamiento lógico al cual llamó “Pensamiento Vertical”, considerando a este como una gran limitación de posibilidades cuando se trata de buscar soluciones a problemas nuevos que necesitan nuevas ideas.

“La mente tiende a crear modelos fijos de conceptos, lo que limitará el uso de la nueva información disponible a menos que se disponga de algún medio de reestructurar los modelos ya existentes, actualizándolos objetivamente con nuevos datos” (De Bono, 1970).

El pensamiento lateral actúa liberando la mente de las cadenas de las viejas ideas, estimulando las nuevas ideas, y lo hace a través de la perspicacia, la creatividad y el ingenio, procesos mentales con los que está íntimamente unido. En lugar de esperar una manifestación espontánea de estos procesos, De Bono propone el uso del pensamiento lateral de manera consciente y deliberada, como una técnica.

El pensamiento lateral es libre y asociativo y la información se usa como medio para provocar una desunión de los modelos y su resultante reestructuración en nuevas ideas.

Realmente el principal objetivo del cerebro no es ser original, más bien es ser “no creativo”, pero en ocasiones se hace necesario un cambio de esquema, lo cual se hace difícil ya que no tenemos mecanismos físicos para hacerlo. Si nos ponemos a pensar la mayoría de los grandes descubrimientos se han producido mediante la observación casual, el accidente o el error, con lo que si pensamos en términos mentales, tenemos que los mecanismos para cambiar de esquemas son el error, el accidente y el humor.

Teniendo en cuenta esto resulta sorprendente la poca atención que la gente presta al sentido del humor, considerando que probablemente el humor sea una de las características más significativas y distintivas de la mente humana.

El humor rompe y ayuda a escapar de un esquema para adaptarse a otro, ya que cuando nos movemos por el sistema vertical, el sistema lateral nos resulta inaccesible, provocando que nos movamos de manera natural por el sistema principal.

En los chistes, al utilizar juegos de palabras, cuando se utiliza el doble sentido se pone en marcha un mecanismo que nos obliga a ir por la vía lateral, ya que el humor siempre implica sorpresa para que sea efectivo, esto produce que se modifiquen los esquemas y salir de la del pensamiento vertical, y es por eso que el humor es una de las características de las personas creativas.

Si observamos el cambio de esquema que se produce en el humor, veremos que es muy parecido al proceso que se da en la percepción retrospectiva (“darse cuenta”), en la que cualquier idea creativa tiene que ser lógica ya que de otra forma no sería válida, lo que generalmente nos lleva a cometer el error la lógica es el mejor camino, aunque la verdad es que sólo se percibe la lógica una vez hallada.

El pensamiento lateral hace que uno pueda pasar de un esquema a otro de manera

deliberada.

Aunque parezca que el desarrollo del pensamiento lateral produce un perjuicio del pensamiento lógico, esto realmente no es así, debido a que estos procesos son complementarios. El pensamiento lateral es útil para generar ideas y nuevos modos de ver las cosas mientras que el pensamiento vertical es necesario para darle juicio de valor y su puesta en práctica. El pensamiento lateral puede aumentar la eficacia del pensamiento vertical, teniendo en cuenta que sólo es útil en la fase creadora y en aquellas ocasiones en las que el pensamiento vertical no es el mejor mecanismo, pudiendo éste último elegir entre el gran número de ideas que le proporciona el pensamiento lateral aquellas que son las más adecuadas.

El pensamiento lateral es útil sólo de las ideas y de los nuevos enfoques de problemas y situaciones, pero la selección y elaboración corresponden al pensamiento vertical.

#### **4.- UN NUEVO MODELO PARA TRABAJAR EL SENTIDO DEL HUMOR Y LA CREATIVIDAD EN EDUCACIÓN**

Desde pequeños se nos hace diferenciar entre el recreo y el estudio pero ¿Por qué trabajar/estudiar tiene que ser diferente a jugar/divertirse? Para un niño jugar implica aprender a divertirse, alimentar la creatividad y, además, aprender a relacionarse con los demás. La cuestión es que a los adultos todavía les sirve el juego para su vida, aunque no se den cuenta de ello.

Son cuatro los principios en los que se basa el método FISH:

1. JUGAR. Lo que quiere decir convertir un trabajo tedioso o difícil, en lo más ameno posible de forma alegre y espontánea, lo que aportaría una nueva energía a las tareas cotidianas y alimentaría la creatividad.
2. ALEGRARLES EL DIA. Este principio implica que si se da un trato especial y/o amable a alguien, y le alegras el día, puedes convertir los encuentros rutinarios en recuerdos inolvidables.
3. ESTAR PRESENTE. Implica no sólo poner todos los sentidos en el trabajo que se está realizando, sino también en relación con los compañeros y demás personas que te rodean.
4. ESCOGER LA ACTITUD. Aunque resulte curioso se puede escoger tener una actitud negativa o positiva, lo cual influye en todo nuestro entorno

##### **4.1. La relación de las dimensiones de FISH y las dimensiones del Sentido del Humor.**

Aunque se hable de dimensiones por separado hay que tener en cuenta que todos ellos actúan de forma conjunta e inseparable, por lo que al relacionar unas y otras siempre se hace referencia a los que más se corresponden y más afinidad tienen.

☺ JUGAR: El juego, desde que somos niños, es el medio por el cual aprendemos muchas de las destrezas que luego utilizaremos de adultos, como desarrollar la creatividad y la imaginación, poner y acatar normas, relacionarnos con otras personas y/o resolver problemas. El juego no implica irresponsabilidad, sino que



puede ser un método por el cual motivar y hacer más fácil la educación, ya que estimula la Creatividad a la vez que el Sentido del Humor.

☺ **DIVERTIRLES:** Muchas veces, por no decir siempre, pensamos que divertirse es estar de fiesta, y es este pensamiento el que nos hace no incluir el Humor en la educación, ya que se tiene miedo a que se “desmadre” la clase, que no se tome como personas responsables a los profesores que lo utilizan, o que directamente no se realice ningún trabajo. Pero en este principio se encierran el desarrollo de la creatividad humorística y el conectar con los estudiantes generando relaciones sociales positivas, lo que implica una mejora en la comunicación profesor-alumno. No debemos descartar este mismo efecto entre los mismos educadores, produciéndose así una sinergia positiva que puede contagiarse incluso a otros ámbitos fuera del escolar.

☺ **ESTAR PRESENTE:** Esta es quizá la parte más interesante, ya que estar presente implica saber y conocer qué está pasando en ese instante, implica atención por parte de profesor y alumnos, implica empatizar y conectar con los demás, y tener una comunicación efectiva, haciéndose consciente de las reacciones que provoca lo que se dice y cómo se expresa. De hecho la manera más sencilla para comprobar si un mensaje ha llegado a su destinatario, es que este último sonría o ría, allanando el camino para una relación más positiva, desarrollando además la creatividad humorística y la apreciación del humor tanto por parte de los profesores como de los alumnos, lo que implica una constante renovación y motivación diaria con el fin de mantener y mejorar esta relación.

☺ **ELEGIR LA ACTITUD:** Las personas somos capaces de elegir como afrontar nuestro día a día, podemos ver la vida desde un punto de vista negativo o un punto de vista positivo, de hecho y tal y como apoya el Dr. Martin Seligman, el optimismo se aprende, por lo que la utilización del Humor en el aula facilita este aprendizaje y esta opción, ya que nos ayuda a afrontar y resolver los problemas de forma positiva, transformando algo que por regla general puede no ser atractivo en algo más entretenido y motivante, lo cual facilita su memorización, ya que solemos retener más rápidamente aquello que nos es grato.

## **5.- CONCLUSIONES**

Cada día nos encontramos con más dificultades para que sea efectiva la creatividad en el ámbito educativo, y de hecho se hace patente el desencanto de los alumnos y de muchos profesores. Este desánimo es lo que nos hace muchas veces quedarnos estancados, y lo que también provoca una serie de desencuentros con nuestros alumnos y con los mismos compañeros, con lo que, creemos, se hace necesario innovar y buscar ideas y métodos creativos para provocar un cambio positivo. Necesitamos un método creativo para desarrollar la creatividad educativa, para promover nuestro desarrollo personal y de conocimiento, y además para promover nuestro desarrollo emocional y social.

Cuando pensamos en esta creatividad necesaria, estamos apostando que el desarrollo de uno influye, a través del Humor, en todos los que le rodean, es decir, como en el efecto mariposa, si en la escuela se comienza a batir las alas, se formará un huracán muy positivo en el resto de la sociedad.

El sentido del humor supone creatividad e ingenio, implica un modo diferente y absurdo de ver las cosas.

La conexión entre la creatividad y el humor es muy cercana. Ambas implican unir dos cosas que no tienen una conexión obvia y crear una relación; escapar de un esquema para adaptarse a otro.

El humor, por otra parte, siempre implica sorpresa para que sea efectivo. Precisa modificar los esquemas y salir de la estructura lógica y rígida del pensamiento vertical. Por eso, el humor es, sin duda, una de las características de las personas creativas.

## **BIBLIOGRAFÍA**

De Bono, E. (1986). *El pensamiento lateral: Manual de creatividad*. Barcelona: Paidós.

De Bono, E. (1994). *El pensamiento creativo*. Barcelona: Paidós.

De Bono, E. (1999). *Seis sombreros para pensar*. Barcelona: Granica.

De Bono, E. (2000). *Simplicidad*. Barcelona: Paidós.

De Bono, E. (2004). *Un sombrero para su mente*. Barcelona: Empresa Activa.

Echeburúa, E. (1995). *Evaluación y tratamiento de la fobia social*. Barcelona: Martínez Roca.

Elias, M. J., Tobias, S.E. y Friedlander, B.S. (2003). *Educación con inteligencia emocional*. Barcelona: DeBolsillo.

Elias, M. J., Tobias, S.E. y Friedlander, B.S. (2003). *Educación adolescentes con inteligencia emocional*. Barcelona: DeBolsillo.

Ellis, A. y Grieger, R. (1981). *Manual de terapia racional emotiva*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Fernández, J. D. (2002). Pedagogía del humor. En A. R. Idígoras (ed.), *El valor terapéutico del humor*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

García Larrauri, B. (2006). *Programa para mejorar el sentido del humor*. Madrid: Pirámide.

Gardner, H. (1987). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura.

Glennon, W. (2002). *La inteligencia emocional de los niños*. Barcelona: Oniro.

Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.

López, J. A. (2004). *Reír, para vivir mejor*. Barcelona: Obelisco.

López, O. (2001). *Evaluación y desarrollo de la creatividad*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia.

Lundin, S.; Chrisyensen, J. y Paul, H. (2004) *El poder de Fish!*. Barcelona: Empresa Activa

Oliveros, F. (1996). *La creatividad en la orientación familiar*. Navarra: Eunsa.

- Monereo, C. (2007) Hacia un nuevo paradigma del aprendizaje estratégico: el papel de la mediación social, el yo, y las emociones. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 13, 5 (3) pp: 497-534.
- Prieto, M.D., López, O. y Ferrándiz, C. (2003). *La creatividad en el contexto escolar*. Madrid: Pirámide.
- Seligman, Martin E. P. (2003). *La auténtica felicidad*. Barcelona: Vergara.
- Seligman, Martin E. P. (2004). *Aprenda optimismo*. Barcelona: DeBolsillo.
- Seligman, Martin E. P. (2005). *Niños optimistas*. Barcelona: DeBolsillo.
- Sternberg, R. J. y Lubart, T. I. (1997). *La creatividad en una cultura conformista. Un desafío a las masas*. Barcelona: Paidós.
- Tamblyn, D. (2006). *Reir y Aprender*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- Torrabadella, P. y Corrales, J. (2002). *Cómo desarrollar el sentido del humor. Las claves de la alegría interna*. Barcelona: Océano.
- Valls, F. (2007) Inteligencia Emocional y asesoramiento vocacional y profesional: usos y abusos. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11, 5(1) pp: 179-200
- Vallés, A. y Vallés, C. (2000). *Inteligencia Emocional: Aplicaciones educativas*. Madrid: EOS.



# **LA CARPETA DOCENTE COMO METODOLOGÍA INNOVADORA EN LA FORMACIÓN Y EL DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO**

**Zoia Bozu**

**Beatriz Jarauta Borrasca**

Departamento DOE. Universidad de Barcelona

## **RESUMEN**

El propósito de este artículo es ofrecer una aproximación teórico-reflexiva a la metodología de trabajo con las carpetas docentes en la educación universitaria. La carpeta docente (llamada también portafolio del profesorado) constituye un fenómeno bastante reciente en el campo de la formación docente. La introducción de esta filosofía de trabajo, en la enseñanza universitaria, se debe a la asociación canadiense de profesores de universidad (en la década de los 80) para habilitación y evaluación de docentes. En este trabajo se parte de la idea que las carpetas docentes poseen una orientación formativa y que resultan útiles en los procesos de mejora y de desarrollo profesional del profesorado universitario. Se describen, además, diversos aspectos del marco teórico vinculado a esta metodología didáctica.

**Palabras claves:** carpeta docente; profesorado universitario; educación superior.

## **THE TEACHING PORTFOLIOS AND HIS USE FOR THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF UNIVERSITY PROFESSORS**

### **ABSTRACT**

This article intends to make a brief overview about the teaching portfolio in the university teaching.

The educational portfolio constitutes a recent phenomenon in the field of the professor formation, in general, and the university professor, in particular. The introduction of this tool in the university teaching owes to the Canadian Association of University Professors (in the 80's decade) for their qualification and evaluation. However, this work focus on the idea that educational portfolio possess

a formative orientation and that it turns out to be useful in the processes of improvement and professional development of university teacher's.

**Key words:** teaching portfolio; university teachers; higher education.

## INTRODUCCIÓN

La Universidad está en un cambio paradigmático que pone énfasis en el uso de nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje. Los métodos magistrales y expositivos de transmisión del conocimiento dejan de tener el protagonismo absoluto y se incorporan metodologías nuevas que ceden el protagonismo al alumno y a la participación activa y responsable en su propio proceso de aprendizaje. Esta nueva concepción sobre la enseñanza y el aprendizaje viene acompañada también de una nueva mirada sobre la evaluación educativa, destacando la concepción de una *Evaluación personalizada y centrada en el alumno*.

Una de las herramientas que en los últimos años ha surgido es la utilización del portafolios o carpeta. El concepto de carpeta se maneja desde hace mucho tiempo en múltiples ámbitos: artistas, fotógrafos o arquitectos han encontrado en esta alternativa la mejor manera de mostrar su trabajo a otras personas (Seldin, 1997). Aquí abordaremos los usos en el ámbito educativo y, específicamente, nos referimos a la carpeta del profesor/a universitario.

### 1.- MÉTODO

En este trabajo presentamos una revisión teórico-reflexiva acerca de la carpeta docente del profesorado universitario, para la cual aplicamos una metodología que permite estructurar el trabajo en diversos apartados que nos acercan de lo genérico a lo particular. Asimismo, en las siguientes páginas nos acercamos a las principales consideraciones que dan fundamento teórico y epistemológico a esta metodología de trabajo de los profesores universitarios.

En primer lugar, se incluye un apartado más genérico sobre el origen y el surgimiento de la carpeta docente de la mano de Shulman. El concepto "teaching portfolio" <sup>1</sup>, procede del campo profesional de los arquitectos y/o de los artistas, en el sentido de elaborar un dossier o carpeta donde se muestra lo mejor del trabajo e incluso el proceso seguido para lograr el mismo. En nuestro estudio y en el presente trabajo empleamos el concepto de carpeta docente. A continuación, en los próximos dos apartados definimos y caracterizamos la carpeta docente, que a nuestro juicio, ofrece una visión general acerca de la práctica docente y de la trayectoria profesional del profesorado universitario. En cuarto lugar, se recogen algunos posibles elementos de contenido de la carpeta docente y finalmente, se exponen las posibles estructuras o formas que puede llegar a tener esta herramienta docente. Crear una carpeta docente es un proceso evolutivo que requiere una constante actualización tanto de la información incluida, como la inclusión de otros materiales o evidencias sobre las prácticas docente que contribuyen a conferir al trabajo una viabilidad constante.

Y para finalizar, las consideraciones finales pretenden sintetizar las ideas claves o las cuestiones recurrentes sobre la carpeta docente que se han ido destacando a lo

largo de este trabajo.

## **2.- ORIGEN E HISTORIAL DE LA CARPETA DOCENTE**

El nacimiento de la carpeta se debe a Lee Shulman y a sus colegas, que en el año 1985 con el Teacher Assessment Project (TAP) de Stanford iniciaron un trabajo sobre la evaluación docente que los condujo al final al desarrollo y a la utilización de la carpeta. Actualmente, L. Shulman en el curso que imparte en la Universidad de Stanford en el marco del programa de formación docente, sigue utilizando la carpeta como tema central. Pero, veamos con más detalles cuales han sido los fundamentos del surgimiento de esta nueva estrategia educativa.

En la investigación que se desarrollaba en aquel entonces en el TAP de Stanford sobre la labor de los docente, Shulman, que desafiaba las concepciones tradicionales tanto de la enseñanza como de la evaluación, empezó a preocuparse sobre los conocimientos del profesor y los contenidos que enseñaba en sus clases, preocupaciones que dieron lugar a una serie de interrogantes, como las siguientes (Lee Shulman, 1987 en Lyons, 1999: 35):

- ¿De dónde provienen las explicaciones del docente?
- ¿Cómo decide el maestro qué enseñar, cómo representarlo, cómo interrogar a los estudiantes al respecto, y cómo tratar los problemas de la falta de comprensión?
- ¿Cuáles son las fuentes de sus conocimientos?
- ¿Cómo adquieren los nuevos conocimientos, cómo se recuerdan los viejos, y cómo se combinan unos y otros para formar una nueva base del saber?

Encontrar respuestas a estas preguntas se vinculaba con una nueva concepción sobre la evaluación docente y esta era la tarea que el mencionado autor tenía que llevar a cabo: realizar evaluaciones de docentes.

En definitiva el camino que condujo a la propuesta de la carpeta tal y como nos la relata Shulman y la recoge Lyons (1999: 36) es la siguiente: “desde los primeros esfuerzos para reproducir las vidas en las aulas, pasando por la idea de una serie de actividades, demostraciones de enseñanza, que llevaron a cabo docentes que asistían a un centro de evaluación que se trasladó al aula y quedó plasmado en un portafolio”.

El *teacher portfolio*, para nuestro trabajo, carpeta docente, comenzó a extenderse en los últimos 25 años en los ámbitos escolar y universitario y se define como un documento donde se recogen las mejores evidencias o productos de su trabajo e incluso el proceso seguido para lograr esas evidencias.

En el ámbito universitario parece que el concepto de carpeta docente fue introducido por la Asociación Canadiense de Profesores de Universidad en 1980 y desde entonces se utilizan en muchas universidades, especialmente en las anglosajonas.

## **3.- DEFINICIÓN Y MARCO CONCEPTUAL DE LA CARPETA DOCENTE**

Empezamos con reafirmar que la idea de la carpeta es una idea prestada de otros

ámbitos profesionales. Artistas, fotógrafos y arquitectos tienen sus carpetas, en las que muestran lo mejor de su trabajo (Seldin, 1997). Esta idea trasladada al campo de la educación supone una descripción de los esfuerzos y resultados de un profesor por mejorar su enseñanza, incluyendo documentos y materiales que en conjunto muestran el alcance y la calidad del rendimiento docente del profesor, al mismo tiempo que operan también dentro de los esfuerzos por mejorar los centros educativos y la enseñanza en cuanto profesión (Bird, 1997).

La literatura sobre esta problemática ofrece múltiples definiciones de carpeta docente, dependiendo de la óptica del autor sobre las diversas posibilidades de elaboración y uso de la carpeta docente, pero hay un cierto consenso en considerarla como una colección de materiales seleccionados con la intención de explicar el rendimiento o el aprendizaje realizado a lo largo de un proceso de formación, reflexionar sobre ello y evaluarlo.

Repasando y analizando todas esas conceptualizaciones, constatamos que la carpeta se ha venido entendiendo como producto, como colección de trabajos, como historia documental pero progresivamente se ha ido incorporando la dimensión reflexiva, de espacio para la elaboración personal, etc., tendiendo a concebirla como una experiencia de aprendizaje en sí misma y valorando más su dimensión procesual. Por lo tanto, son dos visiones distintas de concebir la carpeta docente, la visión procesual o formativa y la visión productos de la enseñanza, que se interrelacionan y se complementan dentro de una misma acepción.

Así pues, la experiencia actual da origen a un nuevo significado de la carpeta docente: el proceso dinámico mediante el cual los docentes reúnen los datos provenientes de su trabajo y crecimiento profesional, agrupados y redactados por ellos mismos con cuidadosa reflexión.

La carpeta abre la posibilidad de realizar una experiencia de aprendizaje genuina y reflexiva. Desde este punto de vista, la carpeta es un retrato de una persona como profesional de la educación, de su trayecto docente y de su proceso de formación y desarrollo profesional.

La carpeta genera amplio espectro de posibilidades en el campo de la profesionalización docente ya que constituyen una puesta en común de diversos actos teóricos, que habilita a construir nueva teoría a partir de la mutua retroalimentación.

Por lo tanto, la carpeta docente da una visión global de la práctica docente del profesorado, es decir, es un resumen representativo de comentarios sobre la filosofía docente del profesor, directrices del departamento al cual pertenece, programas, material docente seleccionado, encuestas de los alumnos sobre el profesor y la asignatura, y datos que demuestran que existe una madurez profesional progresiva, así como posibilita un proceso de autoevaluación.

Por esa razón, consideramos que la mayoría de las carpetas docentes no son simples colecciones de todo lo que un docente ha hecho en su práctica. Más bien son muestras seleccionadas que ilustran cómo la enseñanza es llevada a cabo en variadas circunstancias en que ocurre.



#### 4.- CARACTERÍSTICAS DE LA CARPETA DOCENTE

La carpeta docente, así como lo hemos anticipado, no es una simple y exhaustiva recopilación de los documentos y los materiales que afectan a la actuación educativa, sino una información seleccionada sobre las actividades relacionadas con la enseñanza del profesor o la profesora y una sólida evidencia de su efectividad.

Según AAHE (The American Association for Higher Education) las características más importantes de la carpeta docente son las siguientes:

- *Selectiva*: Recopilará los mejores ejemplos que pueden demostrar como se ha organizado el curso, la forma en la que ha impartido la enseñanza, los resultados de la enseñanza y la evaluación, etc.
- *Reflexiva*: Cada ejemplo debe contener una reflexión del profesor donde se explicará qué, cómo y por qué se hizo y los logros obtenidos. Deben considerarse cuáles han sido los cambios en los estudiantes al terminar el curso y que ideas han surgido de la reflexión sobre esos ejemplos de enseñanza.
- *Estructurada*: Los ejemplos responderán a unos criterios determinados o categorías que representen dimensiones de la calidad docente que se quiere demostrar.
- *Actualizada*: La información que se incluye en la carpeta docente corresponde a un periodo de tiempo determinado, por lo tanto, el mismo debe ser revisado constantemente.

En otras concepciones, la carpeta docente tiene las siguientes características más destacables:

- *Es un documento personal*: El autor del portafolios o la carpeta es el que decide que evidencias de su enseñanza o que trabajos más significativos de su trayectoria docente mostrará con ese documento.
- *Acumula documentación* en relación con el ejercicio de la función docente.
- *Se basa en datos y opiniones sistemáticas*, debidamente contrastadas, acreditando todo aquello que se dice con evidencias. La carpeta docente ha de ser un documento breve en cuanto a extensión en números de páginas, pero puede tener anexos en los cuales se recopilan los documentos que comprueban las afirmaciones realizadas en el mismo.
- *Potencia la organización del conocimiento pedagógico* de forma integral.
- Documenta un proceso, aportando mayor autenticidad y perspectiva temporal al proceso de aprendizaje.
- *Fomenta la reflexión* sobre la docencia y el pensamiento crítico, así como lo hemos venido afirmado en apartados anteriores.
- *Permite demostrar los propios méritos* y el desarrollo profesional como docente durante un periodo de tiempo concreto (Cano, E., 2005, p. 57-58).

A este listado de características enumeradas, añadimos también la de propiciar el

desarrollo de ciertas habilidades (aparte de las de reflexión y de pensamiento crítico), entre las cuales mencionamos:

- Habilidades intelectuales de orden superior (resolución de problemas, análisis, síntesis, creatividad).
- Desarrollo metacognitivo (por medio del cual se esclarece el entendimiento sobre cómo, cuándo, dónde y por qué uno aprende).
- Autoevaluación y comprensión de los propios procesos de aprendizajes.
- Autorregulación y autodirección en el propio aprendizaje.
- Mejora de la identidad y habilidades profesionales.
- Control personal y el compromiso que implica (responsabilidad y asimilación del trabajo).

## **5.- FINALIDADES Y POSIBLES ELEMENTOS COMPONENTES DE LA CARPETA DOCENTE**

Conceptualizar la carpeta docente nos remite a otro aspecto importante que es su finalidad y sus posibilidades de uso. Existen diversos tipos de carpetas docentes usados para distintos propósitos: evaluación, mejora de la enseñanza, valoración y promoción, formación y desarrollo profesional.

Por otra parte, la carpeta docente es un producto personalizado, por lo que no encontramos dos exactamente iguales. El contenido y la estructura o la organización de los materiales y las evidencias que se incluyen difieren para cada profesor.

Los factores de personalización más importantes se refieren al contexto de la enseñanza (área de conocimiento, curso, número de alumnos, etc.); al estilo de enseñanza; a la finalidad por la cual se elabora (acreditación, mejora, etc.), a la cultura del departamento y/o la universidad, pero casi todas las experiencias conocidas coinciden que la carpeta docente se estructura a través de contenidos vinculados al quehacer como docente.

Antes de dar respuesta a la pregunta *¿Qué tipo de materiales incluyen las carpetas docentes?*, queremos hacer mención a una serie de recomendaciones o principios a seguir que pueden ser útiles en el proceso de selección de los contenidos a incorporar en la carpeta. Con respecto a ello, hay autores (Cano, E.; 2005), que sugieren los siguientes aspectos: “ Superar el marco del aula; Mostrar el componente artístico de la enseñanza; No poner todo; Dar una imagen precisa del profesor que es; No se trata sólo de mostrar una imagen positiva; Intentar superar la subjetividad” (pp. 77-78).

Finalmente, contestando a la pregunta que planteamos, constatamos que los contenidos o los materiales que el profesorado universitario puede incluir en su carpeta docente se pueden estructurar en tres grandes categorías, así como queda reflejado en la siguiente figura:

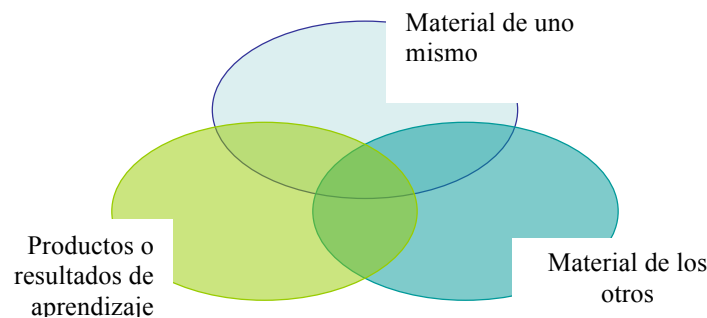


Figura N° 1: Tipos de entradas que forman parte de la carpeta docente.

## 6.- QUE FORMA DEBE ADOPTAR LA CARPETA DOCENTE

Respecto a la estructura posible de un carpeta docente encontramos autores que adoptan criterios eminentemente técnicos pautando todos y cada uno de los elementos que habrán de constituir las carpetas; otros, en cambio, otorgan una libertad más amplia en lo que se refiere a su contenido. La carpeta docente puede tener la siguiente estructura:

- **Rígida:** Se trata de una estructura de carpeta muy pautada y de forma cerrada. En este tipo de estructura, los apartados están bien delimitados y los docentes tienen que cumplimentar y presentar los materiales o las evidencias que debe contener.
- **Semiflexible:** En este tipo de estructura, más bien propio de una carpeta con uso acreditativo, se combina las evidencias impuestas, requeridas con las optativas, escogidas por el docente.
- **Flexible:** Es una estructura en la que el autor selecciona e incluye las evidencias o los resultados que tendrá su carpeta.

La opción por una estructura u otra depende también de la intencionalidad por la cual se realiza la carpeta.

En nuestra opinión la elaboración de una carpeta docente debería comportar un concepto de flexibilidad estructurada, o sea, que aunque se deben dar unas pautas por desarrollar la carpeta, estas deben ser lo suficiente flexibles por permitir la innovación, la creatividad y la originalidad de quien crea la carpeta.

Con relación al formato éste puede ser:

- Físico (por lo general a través de una carpeta con separadores);
- electrónico, digital (a través de archivos, usualmente en un CD) o

- en línea (utilizando los recursos que en la actualidad ofrecen las páginas Web: sonido, video, imágenes, digitalización de documentos, elementos multimedia, etc.).

## **7.- CONSIDERACIONES FINALES**

El estudio sobre el uso de la carpeta docente como instrumento formativo y de desarrollo profesional del profesorado universitario nos muestra algunas ideas que son de interés señalar:

- La carpeta docente constituye un fenómeno bastante reciente en el campo de la formación docente. Y la idea de la carpeta docente es una idea prestada de otros ámbitos profesionales. Artistas, fotógrafos, arquitectos tienen sus carpetas, en las que muestran lo mejor de su trabajo.
- En el contexto de la pedagogía universitaria, se usa tanto con fines acreditativos, para la evaluación, selección y promoción del profesorado, como también con fines formativos, para la mejora y el desarrollo profesional de la función docente.
- La carpeta docente es un instrumento que permite al profesorado la construcción de un conocimiento sobre su práctica docente.
- El uso de esta herramienta ha demostrado importantes beneficios para el profesorado, entre los que se destacan los siguientes: Potencia la organización, la planificación y la implicación responsable en el propio proceso formativo y de desarrollo profesional; Fomenta el pensamiento crítico; Aporta mayor autenticidad y perspectiva temporal al proceso de aprendizaje; Permite demostrar los propios méritos y el desarrollo profesional como docente durante un periodo de tiempo concreto.
- La carpeta docente se ha de convertir en un elemento de reflexión y mejora continuada de la propia práctica docente del profesorado universitario y se ha de implementar en las prácticas de aula, consiguiendo nuevas propuestas de enseñanza-aprendizaje que conduzcan a un mejor y mayor aprendizaje de todos y todas las estudiantes.

## **BIBLIOGRAFÍA**

BIRD, T. (1997). "El portafolios del profesor: un ensayo sobre las posibilidades". En MILLMAN, J. Y HAMMOND, D. (Eds.). *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid: La Muralla, 332-351.

BURNETT, M. (2003). *Preparing a Teaching Dossier. Teaching Assistant's Training Programme*. Seminar Series 2003. Canada: University of Toronto.

CANO, E. (2005). *El portafolios del profesorado universitario. Un instrumento para la evaluación y para el desarrollo profesional*. Barcelona: Octaedro.

CRISPÍN, M., L. Y CAUDILLO, L. (1998). *El uso del portafolios como herramienta para mejorar la calidad de la docencia*. México: Universidad Iberoamericana: Centro de Procesos Docente.

DAVIS, J.T. Y SWIFT, L. J. (1995). "Teaching Portfolios at of Research University".

*Journal on Excellence in College Teaching*, 6 (1), 101-115.

FEIXAS, M. (2003). "El portafolios y el seeq como herramientas para el desarrollo profesional". En J. Gairín y C. Armengol, *Estrategias de formación para el cambio organizacional*. Barcelona: CISSPRAXIS.

FERNÁNDEZ, A. (2004). "La carpeta docente como Estrategia Formativa Favorecedora de una Actitud Innovadora en los Profesores Universitarios". En *Boletín de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 2(3), 1-15.

FERNÁNDEZ MARCH, A. (2004). "El portafolio docente como estrategia formativa y de desarrollo profesional". *Educación*, 33, 127-142.

FORSTER, M. Y MASTERS, G. (1996). *Portfolios*. Victoria: Australian Council for Educational Research.

GRANT, G. E. Y HUEBNER, T. A. (1998). "The Portfolio Question: The Power of Self-Directed Inquiry". En N. LYONS (ed.), *With Portfolio in Hand: Validating the New teacher Professionalism*, New York: Teacher College Press, 156-171.

HENSON, K. T.; ELLER, B. F. (2000). *Psicología educativa para la enseñanza eficaz*. México: Internacional Thompson Editores.

KLENOWSKI V. (2005). *Desarrollo del Portafolios para el aprendizaje y la evaluación*. Madrid: Narcea.

KNAPPER, C.; WILCOX, S. (1998). *El portafolios docente*. Madrid: Monografías de la RED-U.

LYONS, N. (1999). *El uso de portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*. Buenos Aires: Amorrortu.

MARTÍN-KNIEP, G. (2001). *Portfolios del desempeño de maestros, profesores y directivos. La sabiduría de la práctica*. Buenos Aires: Paidós.

PAULSON, F. L. Y MEYER, C.A. (2000). "What makes a portfolio as portfolio?" En *Educational Leadership*, (48), 60-63.

SELDIN, P. (1997). *The Teaching Portfolio: A Practical Guide to Improved Performance and Promotion/Tenure Decisions*. 2nd. Bolton (Massachusetts): Anker Publishing Company, Inc.

SHULMAN, L. (1999). "Portafolios del docente: una actividad teórica". En N. Lyons (Comp.), *El uso del portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*. Buenos Aires: Amorrortu, 45-62.

## NOTAS ACLARATORIAS

- <sup>1</sup> El concepto de "teaching portfolio" es la denominación original del termino "portafolio del profesor", que en la literatura docente recibe distintos nombres como portafolio docente, portafolios docente, portfolio docente, carpeta docente, carpeta del profesor, portafolio de enseñanza o portafolio profesional.



# **EL USO DE EDUCLICK PARA LA EVALUACIÓN Y EL APRENDIZAJE EN FISIOTERAPIA. OPINIÓN DE LOS ESTUDIANTES**

**M. Martínez-González**

**A. Martínez-Carrasco**

Departamento de Fisioterapia. Universidad de Murcia

## **RESUMEN**

La adquisición y asimilación de determinados conceptos teóricos en torno a la uso de la corriente eléctrica con finalidad terapéutica facilita notablemente la adquisición de las competencias procedimentales asociadas a la Electroterapia.

Con el objetivo de detectar posibles carencias conceptuales básicas e intentar hacer más atractivo el estudio de las bases teóricas de esta materia, en este trabajo se pone a prueba una herramienta docente interactiva, Educlick , basada en el uso de mandos de respuesta electrónicos.

Se utilizó con 81 estudiantes de la Diplomatura de Fisioterapia y en la asignatura Electroterapia, Termoterapia e Hidroterapia. Los estudiantes participaron en una prueba constituida por 11 cuestiones utilizando Educlick, y tres semanas después valoraron la utilidad, la metodología y vialidad de la misma mediante un cuestionario con 15 ítems. En general, los estudiantes valoran esta metodología como atractiva y útil para el aprendizaje, aunque no la consideran una alternativa adecuada a la evaluación habitual.

**Palabras clave:** Espacio Europeo de Educación Superior; mandos electrónicos de respuesta; electroterapia.

## **USE OF EDUCLICK FOR EVALUATING AND LEARNING IN PHYSICAL THERAPY DEGREE. STUDENTS' OPINION**

### **ABSTRACT**

The acquisition of basic concepts related to the therapeutic use of electric current make easy the learning of main manual skills related to electrotherapy.

In this issue it is proved the use of an interactive docent tool, Educlick which is

based on electronic answer remote controls (clickers) in order to detect lackness knowledge and to try making attractive the study of theoretic concepts of electrotherapy.

This tool was used with 81 Physical Therapy Degree`s students, specifically in Electrotherapy, Thermotherapy e Hydrotherapy subject. The students participated in an Educlick session with 11 questions. Three weeks later, they submitted a questionnaire (15 ítems) related to useful, methodology and feasibility of this interactive tool.

In general, the students think that this tool is attractive and useful to learn, but it is not suitable to replace the current evaluation.

**Key words:** European Space of Higher Educational; electronic answer remote controls; electrotherapy.

La evolución y desarrollo de las TICs ha contribuido de manera continuada al incremento de herramientas didácticas disponibles en el ámbito educativo. Los últimos avances en esta área han posibilitado el uso de tecnologías interactivas que facilitan notablemente la comunicación profesor-alumno. Estas herramientas están muy extendidas en el ámbito del trabajo docente no presencial, como es el uso de plataformas docentes para la comunicación en tiempo real, el intercambio de archivos, elaborar un listado de preguntas frecuentes, entre otras (Area Moreira, 2005; Ferro, Martínez y Otero, 2009; de Pablos, 2009). Sin embargo, estas tecnologías interactivas también permiten su integración en la docencia presencial. En este sentido, el software Educlick (Educlick, 2010), basado en la utilización de mandos electrónicos de respuesta está resultando una opción eficaz en el ámbito universitario, tanto como herramienta de aprendizaje como de evaluación (Prim, 2009).

En este trabajo se detalla una experiencia con este sistema interactivo como herramienta de aprendizaje en la asignatura Electroterapia, Termoterapia e Hidroterapia, dentro de la titulación de diplomado en Fisioterapia, en el segundo cuatrimestre del curso académico 2009/10. Esta asignatura dispone de 7,5 créditos, 3,5 teóricos y 4 prácticos, que se imparte en la Facultad de Medicina de la Universidad de Murcia. En esta asignatura se matriculan unos 95 alumnos.

Dado el considerable número de alumnos matriculados, resulta complicado conocer el nivel de comprensión y asimilación que los estudiantes adquieren respecto a los conceptos y procedimientos tratados a lo largo de la asignatura. Como consecuencia, se hace difícil la detección de aspectos clave que no han quedado suficientemente claros para los estudiantes y que son básicos para el adecuado seguimiento de la asignatura.

En la búsqueda de alternativas a la metodología aplicada, y bajo el enfoque del Espacio Europeo de Educación Superior, se plantea la posibilidad de incluir actividades interactivas durante la docencia presencial que favorezcan la interacción alumno-profesor y aumente la motivación de los estudiantes. Para ello se recurre a la resolución de problemas y ejercicios utilizando mandos electrónicos de respuesta que les permita conocer la respuesta correcta instantáneamente y



disponer del apoyo del profesor tanto para contextualizar el problema como para exponer razonadamente la respuesta adecuada.

Los Sistemas de Mandos de Respuesta permiten realizar preguntas colectivas a una audiencia y recoger las respuestas individuales emitidas mediante mandos electrónicos, aportando los siguientes beneficios (Educlick, 2010; Martyn, 2007):

- Fomenta la participación
  - Incrementa el nivel de atención
  - Potencia la retención
- Facilita información al instructor o ponente
  - Proporciona un mecanismo a los estudiantes para participar anónimamente
  - Integra un “juego” que anima más a los estudiantes a la participación que una clase tradicional

Para ello, dispusimos de un Software que se instala en el ordenador, una base emisor-receptor que se conecta a éste y que es la responsable de recoger la señales emitidas por los mandos electrónicos que tiene cada estudiante cuando da su respuesta, y tantos mandos de respuesta interactiva como participantes.



Figura 1. Mandos electrónicos y base emisor-receptor.

El software permite al profesor definir preguntas o cuestiones incluyendo textos, imágenes, vídeo, audio, etc, utilizando generalmente el software PowerPoint. Los estudiantes responden pulsando en su mando la tecla que corresponde a la respuesta que consideran adecuada. Cada respuesta es registrada en el ordenador, y opcionalmente, visualizadas en un gráfico, lo que permite inmediatamente que los estudiantes puedan comprobar si la respuesta que han dado es correcta o no, visualizar cuál ha sido la respuesta dada mayoritariamente, o que el profesor decida si es pertinente o no dedicar un tiempo a aclarar determinados conceptos. El programa permite también elaborar un conjunto de informes para explotar la información registrada, e incluso exportarla a Excel.

Como se puede apreciar en los dos ejemplos de la Figura 2, la diapositiva en la que contiene la cuestión/problema se diferencian varias partes: en la parte superior se muestra, además del número de cuestión, el enunciado del problema que se acompaña normalmente de una gráfica, un dibujo, un diagrama, o incluso un vídeo en torno al cual gira la cuestión planteada. A la derecha se muestran las posibles respuestas predefinidas por el profesor. Una de las ventajas que ofrece este sistema, es que si el profesor lo estima conveniente, en el momento de la prueba puede un tiempo a aclarar la cuestión, o dejar que los alumnos planteen dudas relacionadas con la misma antes de empezar a responder.

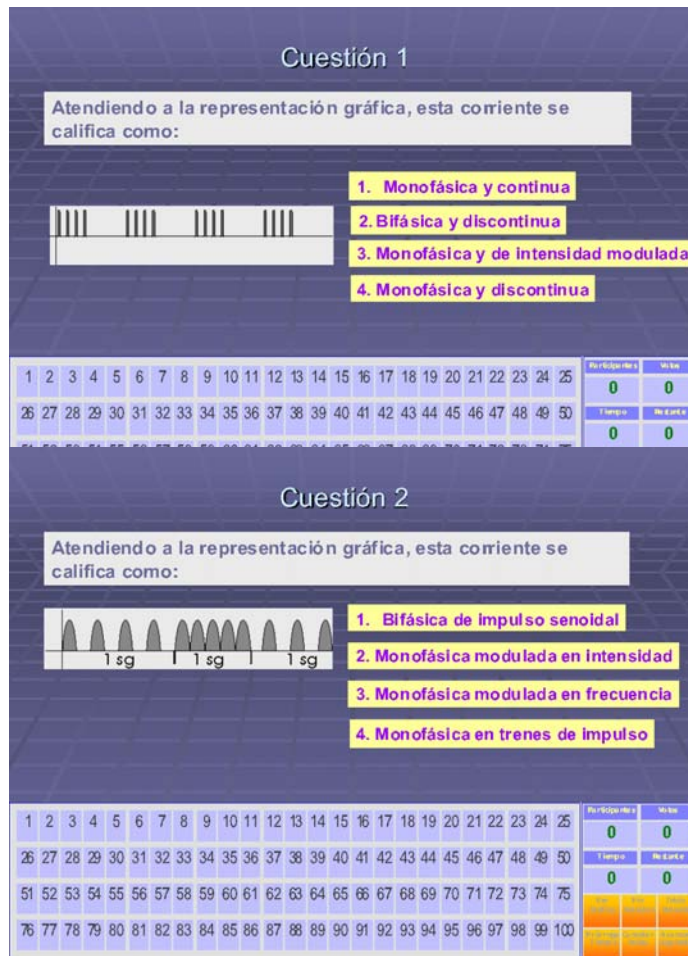


Figura 2. Ejemplos de visualización de las cuestiones/problemas planteados a los estudiantes.

En la parte inferior de la imagen se muestra el panel de respuesta dividido a su vez en dos partes. La parte izquierda, dividida en casillas con números, muestra los posibles mandos de respuesta, que cambiarán de color conforme cada estudiante conteste. De esta forma se asegura que la base receptora ha recogido adecuadamente la señal emitida por su mando. En la parte de la derecha de este panel se muestra el número de participantes, el número de estudiantes que ha respondido, el tiempo otorgado para responder y el tiempo restante.

Al acabar la sesión se almacenan los datos utilizando las opciones que aparecen en el ángulo inferior derecho de forma que queden disponibles para consultas y análisis posteriores. También permite visualizar los porcentajes de respuesta de los ejercicios realizados.

Para analizar la efectividad de esta nueva metodología en la asignatura Electroterapia, Termoterapia e Hidroterapia, se informó a los estudiantes con una semana de antelación de la actividad a desarrollar. Ésta se desarrolló a mitad del cuatrimestre, cuando había finalizado un bloque temático e iba a dar comienzo el siguiente, y coincidiendo con la semana previa al periodo festivo de Semana Santa. Se les aconsejó a los estudiantes que hicieran un repaso, al menos superficial, de los contenidos abordados hasta la fecha para que el trabajo resultase más fructífero.

La actividad se desarrolló en cuatro grupos de entre 22-24 estudiantes, según el día que estaban convocados a prácticas, y se dedicó a la actividad unos 50 minutos en cada grupo. La prueba fue la misma para los cuatro grupos y constó de once cuestiones relacionadas con los contenidos de electroterapia de baja y media frecuencia para las que se podía dedicar un tiempo para responder entre 30 segundos y un minuto según el nivel de dificultad de la cuestión.

Antes de comenzar la sesión se les recordó a los estudiantes la finalidad de la actividad haciendo especial hincapié en que se trataba de una prueba de evaluación exploratoria para detectar debilidades o lagunas relacionadas con los conceptos básicos abordados hasta el momento en la asignatura. Se les informó de que debían considerarlo una actividad de aprendizaje más, ya que tras responder a cada una de las cuestiones se establecería un debate para retomar los puntos que se detecten que no están claros o que susciten duda, y que la repuesta que cada estudiante da es anónima. También se les recordó que esta actividad no suponía ningún tipo de repercusión en la calificación obtenida en la asignatura.

Tres semanas más tarde, los estudiantes cumplieron un cuestionario anónimo para valorar la actividad. Este cuestionario, integrado por 15 ítems, valora 3 dimensiones: utilidad (4 ítems), metodología (5 ítems) y viabilidad (4 ítems). También incluye un ítem para la valoración global de la actividad. Estos catorce ítems fueron valorados de acuerdo a una escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta (de 1=totalmente en desacuerdo, a 5=totalmente de acuerdo). El último ítem del cuestionario fue una pregunta abierta para que los estudiantes pusieran de manifiesto cualquier aspecto relacionado con la actividad que no estuviera incluido en los ítems previos.

El cuestionario fue cumplimentado anónimamente por un total de 81 estudiantes. Los datos obtenidos en el cuestionario fueron codificados y analizados utilizando el software estadístico SPSS versión 15.0. Las Tablas 1, 2, 3 y 4 muestran las puntuaciones máximas, mínimas, medias y desviaciones típicas obtenidas para cada ítem.

ÍTEM	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Permite y estimula la participación del alumnado	81	3	5	4,31	0,664
Permite la autoevaluación del alumnado	80	2	5	4,41	0,706
Parte de los conocimientos previos de los estudiantes	81	2	5	4,28	0,693
Favorece el interés del alumnado y la motivación por aprender	80	1	5	3,98	0,871

Tabla 1. Puntuaciones obtenidas en los ítems de la dimensión UTILIDAD

ÍTEM	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
------	---	--------	--------	-------	------------

La metodología se adecua a los contenidos de la asignatura y a las competencias que se deben adquirir	81	2	5	4,42	0,649
Es una metodología activa y participativa	80	3	5	4,40	0,704
Facilita la interacción alumno-alumno y alumno-profesor	80	1	5	3,83	0,897
Relaciona los conocimientos abordados a lo largo de la asignatura	81	3	5	4,37	0,601
Permite realizar una evaluación objetiva	81	1	5	3,99	0,901

Tabla 2. Puntuaciones obtenidas en los ítems de la dimensión METODOLOGÍA

ÍTEM	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
El tiempo otorgado a cada pregunta es adecuado	81	1	5	3,00	1,304
Este procedimiento de evaluación debería sustituir el examen	80	1	5	2,43	1,290
Este procedimiento debería utilizarse con más frecuencia	80	1	5	3,88	0,905
Este procedimiento de evaluación debería ser valorado en la nota final	80	1	5	3,00	1,405

Tabla 3. Puntuaciones obtenidas en los ítems de la dimensión VIABILIDAD

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Valoración general del programa educlick	81	1	5	4,04	0,697

Tabla 4. Puntuaciones obtenidas en los ítems de la dimensión VALORACIÓN GLOBAL

Como se aprecia en las tablas, la opinión general de los estudiantes respecto a la actividad desarrolla utilizando Educlick resultó bastante positiva, obteniendo una valoración global media de 4,04 puntos (desviación típica de 0,697 puntos), y habiendo sido valorados la mayoría los ítems con una puntuación media igual o superior a 3 puntos. Sólo el ítem “este procedimiento de evaluación debería sustituir al examen” obtuvo una puntuación inferior a los 3 puntos.

De las tres dimensiones valoradas, las puntuaciones más bajas se obtuvieron en

los ítems relacionados con la viabilidad de la actividad. Atendiendo a estos resultados y considerando algunos de los comentarios libres expuestos en el último ítem, los estudiantes no consideran que este tipo de actividades deban tener repercusión alguna en la calificación de la asignatura, y mucho menos que pueda sustituir a la evaluación habitual. Entre otros argumentos, comentan que “una vez contestas no puedes rectificar tu respuesta”, que “el tiempo para reflexionar está muy limitado” y, que comparado con un examen clásico, “no puedes revisar la preguntas tantas veces como necesitas hasta que decides contestar”.

Sin embargo, considerando las puntuaciones desprendidas de las dimensiones utilidad y metodología, parece que los estudiantes consideran beneficiosa la actividad desde el punto de vista que pueden conocer el dominio que tienen de la materia hasta el momento, y que les permite detectar las partes más significativas de la materia y donde han de focalizar su estudio, así como reconsiderar conceptos que consideraban aprendidos y que necesitan ser tratados con el profesor en tutorías.

En general, destaca el aporte positivo que ha supuesto el uso de esta herramienta interactiva para mejorar la motivación, el aprendizaje y el estudio en la asignatura Electroterapia, Termoterapia e Hidroterapia. No obstante, es importante añadir que el profesorado necesita una formación previa y un entrenamiento específico para el manejo del software que controla esta herramienta.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Area Moreira, M. (2005). Internet y la calidad de la educación superior en la perspectiva

de la convergencia europea. *Revista española de pedagogía*, 63 (230), 85-100

De Pablos, J. (2007). El cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior y el papel de las tecnologías de la información y la comunicación. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*. 10 (2), 15-44

Educlick, sistemas interactivos para el aula [en línea]. Consultado el 22 de junio de 2010 en <http://www.educlick.es>

Ferro, C., Martínez, AI. y Otero, MC. (2009). Ventajas del uso de las TICs en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la óptica de los docente universitarios españoles [en línea]. *Revista electrónica de tecnología educativa*, nº 29. Consultado el 19 de junio de 2010 en [http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec29/edutec29\\_ventajas\\_TIC\\_docentes\\_universitarios.html](http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec29/edutec29_ventajas_TIC_docentes_universitarios.html)

Martyn, M. (2007). Clickers in the Classroom: an active learning approach. *Educause Quarterly*, (2), 71-74.

Prim, M., Oliver, J. y Soler, V. (2009). Aprendizaje de Sistemas Digitales utilizando tecnologías interactivas. *IEEE-RITA*, 4 (1), 63-68.



# **MEJORA DE LA CONVIVENCIA Y DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE A TRAVÉS DE LA INCORPORACIÓN DE METODOLOGÍAS PARA EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS SOCIOAFECTIVAS Y MORALES - CEIP SAN ANTÓN- FORTUNA**

**Juana Guillén Caballero**

Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica de Molina de Segura

## **RESUMEN**

Este proyecto se ha desarrollado en el CEIP San Antón, de Fortuna (Murcia). Este centro tiene un alto índice de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo debido a discapacidad, trastornos de conducta, incorporación tardía al sistema educativo, dificultades específicas de aprendizaje, entre otras.

Además, este centro tiene una tradición de escasa participación y colaboración de las familias en la consecución de los objetivos educativos y hay un elevado número de problemas de convivencia escolar. Por ello, nos planteamos como objetivo prioritario disminuir la incidencia de problemas de conducta que atentaran contra los principios de la convivencia pacífica, así como mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje con la introducción de innovaciones en el aula referentes a metodologías más inclusivas y una presencia más clara de actividades de mejora de las competencias socioafectivas y morales. Se han desarrollado actuaciones dirigidas al profesorado, a las familias y al alumnado.

**Palabras clave:** mejora de la educación; educación; formación.

## **SCHOOL COHABITATION AND TEACHING-LEARNING PROCESSES IMPROVEMENT THROUGH THE INCORPORATION OF METHODOLOGIES FOR THE DEVELOPMENT OF SOCIALAFFECTIVE AND MORAL COMPETENCES.**

## **ABSTRACT**

This Project has been developed in CEIP San Antón, Fortuna (Murcia). This school has a high rate of special educational needs, associated to retarded persons, behavioural problems, tardy incorporation to school in Spain, learning specific difficulties and other problems.

Moreover, this centre has a tradition of low participation and contribution from the families in the consecution of educational objectives, and there is a high number of school cohabitation problems. For that reason, we thought out, like a important objective, to low the rate of behaviour problems and to improve the teaching-learning processes with the introduction of innovations in the classrooms directed towards the improvement of socioaffective and moral competences. We have developed activities for teachers, families and pupils.

**Key Words:** educational improvement; education; training.

## **INTRODUCCIÓN**

La presente comunicación expone el diseño del proyecto de investigación que hemos desarrollado en el CEIP San Antón de Fortuna un total de catorce profesores de Infantil y Primaria. Se incluyen, igualmente, los resultados obtenidos y las conclusiones.

### **1.- DISEÑO DEL PROYECTO**

#### **1.1. Marco teórico del proyecto de investigación**

Para la realización de las actividades del proyecto nos basamos en diferentes tipos de referentes teóricos y científicos.

1º Respecto a la elección de la metodología de trabajo, nos centraremos en el enfoque de “investigación-acción”, que supone poder adaptar en cada momento las actividades de formación y de desarrollo de las actividades en función de la evaluación continua que hacemos según unos criterios previamente fijados (nivel de satisfacción, cumplimiento progresivo de los objetivos de trabajo y los objetivos del proyecto, entre otros).

2º Para la introducción de actividades que desarrollan las competencias socioafectivas y morales en el aula, tendremos en cuenta los siguientes supuestos teóricos:

- La clasificación de los problemas de conducta y las pautas para la intervención educativa con el alumnado que presenta problemas de convivencia escolar que propone Angel R. Calvo en Calvo A.R. y Ballester, F. (2007): Acoso escolar: procedimientos de intervención, editado en EOS.

- La enseñanza por competencias o de capacidades versus enseñanza de contenidos que propone Monserrat Castelló en la charla-coloquio sobre la enseñanza para un aprendizaje estratégico dada el 23 de enero de 2009 en las Jornadas de Orientación organizadas por el CPR de Molina de Segura.

- La introducción en el aula de actividades que tradicionalmente se desarrollaban dentro del contexto del asesoramiento psicopedagógico o incluso externo al sistema educativo, y que son imprescindibles, o al menos útiles, para el desarrollo de aspectos como la autoestima, la educación en valores y la clarificación de valores, así como las habilidades sociales, con enfoques como el ensayo de papeles, las simulaciones, estudio y análisis de casos reales o ficticios, la elaboración de autoinstrucciones positivas, entre otros enfoques.



- La necesidad de conseguir una “Escuela inclusiva” que de respuesta a los diferentes ritmos y formas de aprender y que favorezca el desarrollo máximo de todas las potencialidades del alumnado.

## 1.2. Objetivos específicos

1. Conocer la percepción que tiene el alumnado, las familias y el profesorado sobre la situación de la convivencia en el centro.
2. Hacer un análisis lo más objetivo posible de los diferentes tipos de problemas de convivencia en el centro, dentro de la clasificación que hace A. Calvo (problemas de rechazo al aprendizaje, problemas de trato inadecuado, de conductas disruptivas y de conductas agresivas, tanto de agresividad reactiva como de la agresividad calculadora) con el fin de diseñar actuaciones adecuadas para cada tipo de problema.
3. Formar al profesorado en gestión de aula, en metodologías que previenen la aparición de problemas de convivencia y aprendizaje, en estrategias para realizar una educación en valores de calidad y favorecer el desarrollo integral del alumnado.
4. Hacer actividades de formación y sensibilización con las familias sobre cómo favorecer el desarrollo social, afectivo y moral en sus hijos.
5. Introducir en el aula actividades cuya eficacia ha sido contrastada a nivel científico para la consecución de un desarrollo integral en el alumnado.
6. Comprobar los cambios realizados por el alumnado tras el desarrollo de estas actividades atendiendo a los siguientes indicadores: cambios en el rendimiento académico, cambios en la cohesión del grupo clase, en la percepción que tienen de la situación del grupo y del centro y del grado de satisfacción.
7. Mejorar la convivencia escolar en el centro, en todas sus manifestaciones y el nivel de satisfacción de cada miembro de la Comunidad Educativa.
8. Mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, a través de la inclusión en el aula de metodologías inclusivas, que compensen realmente las desigualdades con las que algunos alumnos se incorporan al sistema educativo, enriquezcan las experiencias educativas y sociales del alumnado y aumenten su motivación por aprender.
9. Mejorar el rendimiento académico a través de la mejora de los aspectos socioafectivos y morales y de la motivación por aprender.

## 1.3. Metodología

### 1.3.1. Modelo y diseño de investigación

- Fase de test:
  - o Se administrarán Cuestionarios sobre la percepción de la situación de la convivencia en cada grupo clase al alumnado, al profesorado y a las familias.
  - o Se administrará a todos los grupos desde 1º de Primaria el Test Bull’s, el Evhacospi (desde Infantil 4 años) y un Sociograma.

- Cuestionario sobre la motivación por el aprendizaje al alumnado y a las familias.

- Fase de formación del profesorado, desarrollo de actividades en el aula (serán simultáneas) y con las familias:

- Se realizarán sesiones de formación con el profesorado de forma periódica, guiadas por la coordinadora del proyecto. Los contenidos de la formación se pueden resumir del siguiente modo:

- . Cómo mejorar la motivación por el aprendizaje.

- . Cómo mejorar la autoestima y las habilidades sociales.

- . Educación en valores adaptada a la edad a través de varios canales que garantizan el enriquecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, la mejora de la motivación y la mejor atención a la diversidad. La educación en valores se desarrollará a través del entrenamiento en programas concretos, del cine infantil, de los cuentos y la prensa (esto último sólo en el caso de los niños que cursan segundo y tercer ciclo de Primaria).

- En estas sesiones se acordará la puesta en práctica de actividades dentro del aula, de tal forma que se garantice que varios profesores van a introducir contenidos y capacidades socioafectivas y morales en un mismo grupo de alumnos, previamente coordinados, con el fin de que las diferentes actividades se apoyen entre sí para la consecución de los objetivos.

- Los contenidos y competencias trabajados en el aula se complementarán con actividades y juegos a realizar en el contexto socio-familiar que se enviarán semanalmente a los padres, previa reunión en la que se les explicará su importancia y cómo deben usar estos materiales.

- El programa se completa con el desarrollo de charlas–coloquio dirigidas a los padres. Estas charlas tienen como objetivo la sensibilización de las familias respecto a la importancia de la educación en valores, así como ayudarles a favorecer en sus hijos el desarrollo socioafectivo y moral.

- Fase de post-test:

Se volverán a administrar los mismos instrumentos de evaluación con el fin de medir la ganancia obtenida a partir del desarrollo de las actividades.

Es una investigación de encuesta, de carácter descriptivo, ya que no podemos hacer un control total de las variables con las que trabajamos, sobre todo no podemos controlar qué parte de la varianza se debe a la influencia de las variables independientes y qué parte se debe a variables extrañas, como el nivel socioeconómico o cultural de las familias, entre otras variables que puedan hacer que los resultados vayan en la dirección de lo que planteamos en las hipótesis. Además, el hecho de desarrollar el proyecto con la finalidad principal de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como la mejora de la convivencia en el centro educativo, nos hace centrarnos en la introducción de innovaciones educativas y no en un verdadero control científico de las variables.

### 1.3.2. Hipótesis

1. La mejora de la formación del profesorado respecto a cómo favorecer un mejor desarrollo socioafectivo y moral en el alumnado, aumentará la eficacia en la consecución del mandato legal de hacer una enseñanza que contribuya al desarrollo integral del alumnado.
2. La introducción en el aula de actividades que mejoran la autoestima, las habilidades sociales, el pensamiento crítico, la clarificación de valores, la capacidad de dialogar y resolver los conflictos de forma pacífica, mejorará el desarrollo integral, y de forma secundaria, el aprendizaje del alumnado.
3. La mayor sensibilización de las familias respecto a la necesidad de mejorar los aspectos socioafectivos y morales de sus hijos, mejorará la convivencia y el aprendizaje de éstos.

### 1.3.3. Variables

Pretendemos que:

- a) La formación del profesorado;
- b) Las actividades de mejora de la educación en valores, de autoestima, de habilidades sociales, de comunicación y de resolución pacífica de los conflictos introducidas de forma explícita y planificada en las aulas;
- c) La mayor sensibilización de las familias respecto a la importancia de la educación de sus hijos-as;
- d) Y la introducción de metodologías inclusivas y de estrategias que aumentan la motivación por aprender,

contribuyan a la mejora de, por una parte, los procesos de enseñanza-aprendizaje y, por otra, de la convivencia escolar en el centro educativo. Pretendemos, además, que al mejorar estos procesos, indirectamente disminuya el fracaso escolar. Nos planteamos que esta última finalidad se desarrolle a largo plazo, ya que es difícil poder constatar resultados en un solo curso escolar.

### 1.3.4. Muestra a la que se aplicará el proyecto

El Proyecto se aplicará a toda la Comunidad Educativa, aunque las actividades serán diferentes según el destinatario. El profesorado recibirá, sobre todo, formación en estrategias y modos de actuación para introducir estas variables en el aula, dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje; El alumnado desarrollará actividades de mejora de la educación en valores, la autoestima, las habilidades sociales, entre otros, en un marco de experiencias más motivantes, participativas y variadas.

Para las familias se desarrollarán actividades de sensibilización, de mejora de la participación en la vida escolar y de acercamiento escuela-familia.

#### 1.4. Temporalización

MES	ACTIVIDADES
SEPTIEMBRE	<p>Formación del profesorado: Gestión del aula.</p> <p>Fase de test: Cuestionario sobre percepción de la situación de la convivencia en el centro a familias, profesorado y alumnado.</p> <p>Presentación del Proyecto al Ampa del colegio.</p>
OCTUBRE	<p>Formación del profesorado: intervención educativa en cada uno de los tipos de problemas de convivencia según la clasificación de A. Regino.</p> <p>Fase test: Cuestionario Bull's y Sociograma en cada grupo clase. (En Infantil el Sociograma se hará con fotocopias de las fotografías de sus compañeros).</p> <p>Primera charla coloquio para las familias sobre cómo mejorar la autoestima de sus hijos.</p>
NOVIEMBRE	<p>Formación del profesorado: metodologías inclusivas como forma de prevenir los problemas de convivencia.</p> <p>Comienza la puesta en práctica de actividades para el desarrollo socioafectivo y moral en las aulas.</p>
DICIEMBRE	<p>Formación del profesorado: cómo favorecer la autoestima. Materiales para mejorar la autoestima en el alumnado.</p> <p>Desarrollo de actividades relacionadas con esta formación en el aula.</p> <p>Segunda charla coloquio para las familias: cómo mejorar la educación en valores en el contexto familiar.</p>
ENERO	<p>Formación del profesorado: cómo mejorar la educación en valores a través del cine, la literatura y los cuentos y la adecuada gestión del aula. Actividades y materiales para el aula.</p>
FEBRERO	<p>Formación del profesorado: Educación en valores II. Actividades en el aula.</p> <p>Tercera charla coloquio para las familias: cómo mejorar las habilidades sociales de sus hijos.</p>
MARZO	<p>Formación del profesorado: Cómo mejorar las habilidades sociales en el aula. Actividades y materiales para la puesta en práctica.</p>
ABRIL	<p>Formación del profesorado: Procesos comunicativos: como ayudar al alumnado a prevenir conflictos a través del lenguaje y otras estrategias de autocontrol.</p> <p>Cuarta charla coloquio para las familias: pautas educativas adecuadas como forma de prevenir los problemas de conducta y de adaptación.</p>
	<p>Fase de post-test: administración de los cuestionarios, Test Bull's y</p>

MAYO	Sociograma. Análisis de resultados y comparación con los obtenidos en la fase test. Elaboración de las conclusiones en la Memoria del proyecto. Propuestas de mejora para continuar durante el siguiente curso escolar.
------	---

## 2.- RESULTADOS OBTENIDOS

### 2.1. Actuaciones llevadas a cabo con el profesorado

- De catorce profesores, 5 se encuentran en general “Bastante” satisfechos con la formación recibida; 3 se encuentran “muy satisfechos” con ésta y 6 se encuentran “un poco” satisfechos.
- Entre las razones que esgrimen los menos satisfechos se encuentran las siguientes: a) se han programado contenidos demasiado amplios para un curso escolar; b) se han realizado demasiadas sesiones teóricas. Prefieren un planteamiento más participativo y de reflexión-debate que de planteamientos teóricos y c) hubieran preferido mayor profundización en determinados temas, como la interculturalidad, la enseñanza por proyectos, la gestión de aula, etc.
- La mayor parte del profesorado señala que ha desarrollado las estrategias de gestión de aula propuestas.
- Aproximadamente la mitad del profesorado señala que desarrolla “bastante” otras propuestas innovadoras.
- Las propuestas que hacen son: hacer talleres de reflexión e intercambio de experiencias prácticas y profundizar en los temas señalados.
- Todos menos una persona manifiestan su deseo de continuar el proyecto durante el próximo curso. (Ver en el **anexo** las gráficas en las que se detallan los resultados más profundamente).

### 2.2. Actuaciones llevadas a cabo con las familias

- Los padres que han acudido a los talleres hacen una valoración muy positiva de éstos, expresan su deseo de continuar. Añaden que les hubiese gustado tener un número mayor de sesiones.
- También se ha administrado un cuestionario a las familias que no han acudido a los talleres. Han devuelto el cuestionario 60 padres. Respecto a la pregunta de si participarían en sesiones futuras de talleres, responden lo siguiente:
  - Sí lo desean pero no pueden por diferentes motivos: 15%.
  - Si: 76%.
  - No: 5%.
  - No responde: 13%.

### 2.3. Actuaciones desarrolladas con el alumnado. Percepción del alumnado de las innovaciones introducidas por el profesorado en el aula

- El profesorado del primer ciclo de Primaria señala que los niños no han entendido muy bien algunos ítems del cuestionario, por lo que, a pesar de que ellos han intentado explicarlo antes de que contestaran, no deberíamos sacar conclusiones definitivas de las percepciones de este alumnado de 1º y 2º. Para futuras ocasiones, habrá que intentar elaborar un cuestionario con un lenguaje adaptado a niños de edades entre seis y ocho años.
- En general, la mayor parte del alumnado percibe que la situación de la convivencia ha mejorado y se siente más a gusto en el centro que a principios de curso. En las tablas del anexo, podremos observar las gráficas por niveles, de cada uno de los ítems.

### **3.- CONCLUSIONES**

#### **1- Percepción del alumnado**

- Sobre la situación de la convivencia a principios de curso:
  - El alumnado de 1º es el que siente que hay menor rechazo hacia determinados compañeros. El alumnado de 4º es el que señala que hay más rechazo hacia los compañeros, con un 25% de niños rechazados por 6 ó más compañeros-as.
  - Respecto al tipo de agresiones entre iguales que el alumnado detecta, en todos los cursos el más frecuente es el relacionado con insultos y amenazas.
  - Los lugares que señala el alumnado como donde más probablemente se dan las agresiones son, casi en todos los cursos, el patio y el aula, por orden de frecuencia.
  - La gravedad de las agresiones entre iguales, según el alumnado, es “regular” en 1º, 2º, 4º y 6º. Es “ninguna” o “poca” en 3º y “mucho” en 5º.
  - La frecuencia de las agresiones entre iguales es de 1-2 veces por semana en todos los cursos, excepto en 3º (el 100% responde que “raramente se producen agresiones”) y en 4º, donde responden mayoritariamente que “las agresiones se observan todos los días”.
  - La sensación de seguridad que percibe el alumnado es “bastante” en casi todos los cursos, a excepción de 4º y 5º, donde se percibe que es “regular”.
- Sobre la situación de la convivencia a finales de curso:
  - Mejora de la convivencia en el aula: La mayor parte del alumnado responde que la situación de la convivencia ha mejorado durante el presente curso, aunque en 4º y 5º hay tantas respuestas negativas (no ha mejorado la convivencia) como positivas. En 6º hay un 30% de alumnado que consideran que no ha mejorado.
  - Mejora de la convivencia en el patio: En 1º y 2º la mayor parte del alumnado responde que sí ha mejorado. En 3º más de un 60% considera que sólo ha mejorado alguna vez (aunque este grupo ya partía de una buena consideración de la situación de la convivencia a principios de curso). En 4º, 5º y 6º hay tantos alumnos que consideran que sí ha mejorado, como alumnos que señalan que no ha mejorado.

- Sensación de ser más aceptado por parte de los demás: en todos los grupos la respuesta mayoritaria ha sido que sí se siente más aceptado-a, aunque en 2º, 4º y 5º hay un 30% de alumnado que sólo se siente más aceptado alguna vez. En 2º hay más de un 10% de niños que no se sienten aceptados, y alrededor de un 10% de alumnos cuya percepción es negativa también en 4º y 5º. El sentimiento de ser aceptado es mejor en 1º, 3º y algo menos, 6º.
- Sensación de bienestar en el centro por parte del alumnado: la respuesta mayoritaria es que se sienten bien en el centro en todos los niveles. Sólo hay que destacar que en 4º hay algo más de un 20% de alumnos-as que sólo se siente bien alguna vez. En 5º hay un 20% de alumnos que dice no sentirse bien (manifiestan sentirse rechazados por parte de algunos de sus compañeros).
- Los problemas de convivencia que siguen observando son:
  - En 1º, 2º, 3º y 6º ningún problema;
  - En 4º y 5º, la respuesta mayoritaria es “peleas y otros problemas”.
- El alumnado, en general, señala que ha mejorado la situación de la convivencia en su aula.
  - Sobre la incorporación de innovaciones por parte del profesorado.
- El alumnado en todos los niveles responde mayoritariamente que se han diversificado los materiales didácticos “bastante”, exceptuando en 5º, donde responden “sólo alguna vez”.
- En todos los cursos, la mayoría del alumnado percibe que ha mejorado su propia competencia social a partir de las actividades desarrolladas en el aula.
- En todos los cursos, menos en 4º y 5º, la mayoría del alumnado señala que se han realizado actividades de educación en valores y se ha fomentado el desarrollo de la autoestima.

## 2- Percepción del profesorado

- a. La mayoría de los profesores señalan que han aplicado las estrategias de gestión de aula aprendidas “bastante”. Casi un 30% “mucho” y algo más del 10% “un poco”.
- b. La mayor parte del profesorado señala que tiene un buen nivel de conocimiento de estrategias de atención a la diversidad a partir del desarrollo del proyecto de investigación. (más del 60%) y menos del 30% señala que este nivel es “sólo un poco”.
- c. El grado de uso de las metodologías inclusivas, así como las técnicas de cooperación entre iguales y de aprendizaje tutorado, es alto. Más del 60% de los profesores indica que han usado “bastante” estas técnicas (aprendizaje tutorado, cooperativo, diversificación de actividades para usar diferentes tipos de procesamiento, etc.).
- d. El aprendizaje por proyectos lo ha usado un 35% del profesorado y “sólo un poco”, algo más del 40%.

- e. Más del 60% del profesorado indica que ha diversificado sus metodologías “bastante”, cerca de un 20% señala que “sólo un poco” y otro 20%, “mucho”. Porcentajes similares podemos encontrar en la diversificación de los materiales didácticos, con la incorporación de actividades de educación en valores, que reconoce más del 70% del profesorado.
- f. El grado de satisfacción general por el uso de las estrategias aprendidas en el bloque de formación dentro del proyecto es: el 50% “sólo un poco”; el 35% “bastante satisfecho” y un 15% “muy satisfecho”.
- g. La valoración general de la formación recibida tiene una distribución similar: el 40% señala que se siente “un poco satisfecho”; el 35% “bastante satisfecho” y el 20% “muy satisfecho”. En general, se puede decir que la mitad del profesorado manifiesta su satisfacción por su participación en el proyecto de investigación. Un 40% expresa que lo está “sólo un poco”.
- h. Algunos de los profesores que hacen una valoración menos positiva proponen los siguientes cambios: hacer sesiones más prácticas, de intercambio de experiencias; acortar los objetivos y contenidos y profundizar más en ellos; así como una mayor implicación de todo el profesorado y trabajar más algunos contenidos, como la interculturalidad, la convivencia o el trabajo por proyectos. Estas propuestas de mejora se van a tener en cuenta en el diseño del proyecto que se solicitará como continuación de este el próximo curso escolar.
- i. La mayor parte del profesorado manifiesta su disposición a seguir participando en un proyecto de investigación que continúe con el trabajo desarrollado durante este curso.

## **BIBLIOGRAFÍA**

### **Tests:**

Arias, Alfredo et al. (2009). Alteración del comportamiento en la escuela. Madrid: TEA Ediciones.

Cerezo, Fuensanta (2000). Test de evaluación de la agresividad entre escolares. Bilbao: Albor-cohs.

García, Pérez E.M. y Magaz, Angela (1998). Evaluación de las habilidades cognitivas de solución de problemas interpersonales. Madrid: Editorial Albor-cohs.

### **Programas de intervención:**

Alvarez Hernández, Joaquín (2000). Programa Crecer sobre mejora de la autoestima. Valencia: Promolibro.

Bornes, Agustí; Cervera, Enguix y Galván, Pascual (2000). Pempa: Para, escucha, mira, piensa y actúa. Programa de entrenamiento de la reflexividad. Bilbao: Albor-cohs.

Calvo, Angel R. y Ballester, Francisco (2007). Acoso escolar. Procedimientos de intervención. Madrid: EOS.

Aguilera, Beatriz et al. (2006). La alternativa del juego. 1 y 2. Juegos y dinámicas de educación para la paz. Madrid: Catarata.



Gandarias, Ana; et al. (1999). Avancemos: Programa de enseñanza de habilidades sociales. Bilbao: Albor-cohs.

García Pérez, E.M; Magaz, Angela y Gandarias, Ana (1997). Programa de enseñanza de habilidades cognitivas para resolver problemas interpersonales. Educación en valores para la convivencia. Bilbao: Albor-cohs.

Vallés, Antonio (2001). Me gusta quién soy. Programa de mejora de la autoestima. Valencia: Promolibro.

Vallés, Antonio (2007). Inteligencia emocional para la convivencia escolar: el programa PIECE. Madrid: EOS.



## LA PRESENTACIÓN MULTIMEDIA COMO DISCURSO DIDÁCTICO

*José Miguel Marín Viadel*

### RESUMEN

El profesorado no solo debe ser capaz de utilizar las más básicas nuevas tecnologías aplicables a educación sino que debe hacerlo de un modo significativo para el entorno educativo en el que se integra.

También debe ser conocedor de que a medida que las nuevas tecnologías ganan terreno los sistemas educativos presenciales y los no presenciales difuminan sus fronteras.

El profesorado que se forma hoy debe ser consciente de esta deriva del sistema educativo y tiene que ser competente para usar de un modo significativo los recursos más básicos de las nuevas tecnologías y debe ser capaz, sobre todo, de ponerlos al alcance del alumnado de un modo coherente con el currículo competencial del alumnado.

**Palabras clave:** educación; nuevas tecnologías.

## THE PRESENTATION MULTIMEDIA LIKE DIDACTIC SPEECH

### ABSTRACT

Teachers should not only be able to use the most basic new technologies applied to education but must do so in a meaningful way for the educational environment in which it is integrated.

It should also be aware of that as technological changes improve conventional and distance education face to convergence.

Teachers formed today must be aware of this new ways of educational system and must be qualified to use basic resources of new technologies and be able, above all, making them available to the students according with the competence of their scholar curriculum.

**Key words:** education; new technologies.

Durante la última década del pasado siglo el acceso a Internet por banda ancha, la estandarización de los programas de ofimática, y la presencia abundante de ordenadores personales en los centros docentes permitió la aplicación de las denominadas, bien nuevas tecnologías de la información, o bien tecnologías de información y comunicación, como elementos didácticos cada vez más arraigados.

Las relaciones entre el profesorado, el contagio, la fascinación o el impulso desde las propias instituciones educativas, así como la apuesta decidida de aquellos docentes que se mostraron dispuestos a exprimir las posibilidades educativas de los nuevos instrumentos multimedia provocaron que las tecnologías más sencillas se difundieran con rapidez y sean hoy de uso cotidiano.

Por otro lado, el currículo formativo universitario del futuro profesorado incluye hoy, en algún momento, áreas que registran en su nomenclatura la tríada clave de términos “tecnologías”, “aplicación”, “educación”.

Como dato significativo de esta situación cabe mencionar que durante la última década del siglo XX los estudios al respecto dejaban constancia de la utilización de las nuevas tecnologías y apuntaban la necesidad de su aplicación generalizada. Y en mayor medida a partir de la primera década del siglo XXI han empezado a producirse estudios acerca de la eficacia tanto en metodología didáctica, como en resultados académicos.

Testimonio paradigmático de este hecho es el informe de la UNESCO (2004) donde declara la necesidad de “evaluar en qué medida la institución está preparada para implementar la incorporación de las TICs a sus programas, así como evaluar el progreso alcanzado”. El término “implementar” no es baladí. Se trata de poner en funcionamiento, de aplicar las medidas oportunas para mejorar la calidad en la educación. Nos encontramos en esas fechas ya lejos de la utilización poco discriminada de cualquier tecnología pretendidamente didáctica y se requería centrar la atención en la integración racional, eficaz y enriquecedora de nuevas tecnologías que puedan ser cotidianamente aplicadas en el entorno de los centros actuales.

De cualquier forma hay otro dato que resulta relevante. Y es que pese a que los planes de estudio que inciden en la formación del profesorado en el ámbito universitario incluyen desde hace algunos años asignaturas relacionadas con las nuevas tecnologías aplicadas a educación y a que también estas están cada vez más presentes entre el profesorado ya en activo, lo cierto es que los servicios de formación de profesorado para aquellos que ya están en activo en el ámbito no universitario ofertan en número muy superior al resto, cursos relacionados con las nuevas tecnologías (solo superados por los cursos relacionados con la convivencia).

Esta demanda formativa puede explicarse en cierta medida por la apuesta desde las administraciones educativas por dotar a los centros con instrumentos novedosos como pueden ser las pizarras digitales. Pero esto solo explica una parte de la demanda. Lo cierto es que la actividad docente cotidiana en los centros no universitarios sigue apoyándose fundamentalmente en un texto impreso prescrito. En la mayoría de los casos en forma de producto editorial, y en otros como elaboración desde los departamentos de cada centro como material expresamente elaborado para la enseñanza. En términos similares se manifiesta Parcerisa (1996).

Será necesario, pues, durante algún tiempo más mantener una oferta formativa que soporte no solo la formación inicial sino también la actualización del profesorado ya en activo. Y sin perder de vista, como se ha indicado, que el manual-texto de referencia en el aula no universitaria sigue siendo la referencia básica desde la que se extraen los conceptos y desde la que se suscitan las capacidades. La dinámica que se imprima a la clase, las relaciones que se establezcan entre profesorado y alumnado serán las que definan el clima del aula y su eficacia didáctica, pero las referencias a los conocimientos, y a las capacidades se siguen imprimiendo en el libro guía para el profesorado. Pretender obviar esta realidad es ubicarse fuera de ella. Así que no hay que preguntarse por los prolegómenos de la utilización de nuevas tecnologías. Como bien dice el profesor Cabero (2010) “el problema no es plantearse si se necesita o no esa formación, sino más bien cuál debe ser la naturaleza de la misma y la forma y dirección que debe adoptar”.

En el mismo sentido cabe ubicar la propuesta de Quintana (2000) cuando señala que, entre otras, las competencias metodológicas que el profesorado debe adquirir se encuentran tres de especial significación:

- a) Creación de unidades de programación y actividades de aprendizaje que incorporen el uso de las tecnologías de la información.
- b) Integración de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje cotidianos del aula. Y la
- c) Utilización de las tecnologías de la información para facilitar la comunicación, la expresión y el acceso al currículo de todo el alumnado, y atender su diversidad.

Son competencias que el profesorado en ejercicio o en formación debe dominar para que se produzca un cambio revelador en el currículo educativo. Las TIC más oportunas para la efectividad didáctica no tienen por qué ser las más novedosas, ni siquiera aquellas que están adornadas con complejidades efectistas, sino aquellas que se conciben como actividades de aprendizaje integradas en la cotidianeidad y facilitan el acceso al currículo.

Una de las aplicaciones de las nuevas tecnologías que se han integrado plenamente en los entornos educativos presenciales es lo que ha acabado por denominarse con el poco explícito término de “presentación”. Son discursos multimedia que sirven de apoyo a una exposición oral y que enriquecen la comunicación unidireccional cuando se trata de un emisor que se dirige a numerosos receptores. Son aplicaciones originalmente pensadas para el mundo comercial pero que han encontrado por su capacidad persuasiva un ajuste idóneo en las aulas presenciales. De hecho, en la mayoría de los casos estas presentaciones funcionan de modo muy efectivo en el entorno del aula común. En este medio se comportan la mayoría de las veces como una digresión del discurso didáctico que apoyada con multimedia viene a reforzar o a ampliar elementos puntuales del currículo. Estas presentaciones alternativas multimedia pueden convertirse en un elemento fundamental dentro del actual sistema educativo presencial. No solo resultan compatibles con los recursos tradicionales como los manuales escolares, sino que son capaces de potenciar, reforzar y ampliar sus posibilidades educativas. Sobre todo porque pueden incidir de un modo especial en la potenciación de las

capacidades. Tal vez por ese motivo se encuentran ya implantadas en las aulas.

Una presentación bien alternativa o bien de apoyo al discurso didáctico es capaz de dar coherencia a las ideas principales, y puede integrar elementos de otras disciplinas como las artísticas, que en ocasiones no tienen cabida dentro del texto común prescrito. Si a ello añadimos que en la confección o en la utilización puede tomar parte activa el alumnado se convierten en un instrumento que permite acoger, centrar y trabajar las competencias básicas de un modo más ágil.

Las presentaciones, consideradas como herramientas multimedia, resultan idóneas para la presentación de contenidos. Proporcionan flexibilidad en la transferencia de conceptos así como en desarrollo de las capacidades que resultan habituales en la educación presencial.

Otra de las herramientas multimedia usuales son los blogs o los sitios de Internet dedicados a la oferta de recursos útiles para el aprendizaje. La combinación de las presentaciones elaboradas por el profesorado junto con estas últimas posibilitan que queden a disposición del alumnado bien como refuerzo o bien como referente especialmente significativo más allá del momento en el que se produce la transferencia y por supuesto mucho más allá del la rigidez del tiempo curricular. Si además el profesorado consigue que se ajusten a patrones útiles para la adquisición de capacidades, las presentaciones alternativas multimedia pueden convertirse en muy poco tiempo en la tecnología didáctica con mayor implantación en nuestro sistema educativo presencial.

Lo esencial aquí no es subrayar los logros que pueden derivarse de la aplicación de estas sencillas tecnologías multimedia en la educación presencial, ni recomendar su uso extensivo –que se produce ya como corriente inevitable- sino incidir en la necesidad de tener presentes unos principios de elaboración que eviten la asunción inactiva por el alumnado. No se trata de las circunstancias básicas que permiten una transmisión fluida y eficaz de contenidos (legibilidad, supeditación de lo estético a lo didáctico, etc.) sino de asegurar la sistematicidad del conjunto de las presentaciones.

Como principio general se puede establecer que las presentaciones alternativas al discurso didáctico deben ser adecuadas, precisas, significativas, y coherentes.

**Adecuación.** Nos referimos con ello al ajuste al entorno educativo contextual. Esto quiere decir que siempre que exista, debe seguir manteniendo cierta ligazón con el texto prescrito para la intervención educativa en el aula.

**Precisión.** Considerando que cada presentación debe equipararse a una unidad comunicativa y que en el marco habitual no puede exceder ésta de unos treinta minutos, el conjunto de diapositivas razonable que puede integrar cada presentación gira en torno a un máximo de veinte. Además los elementos de información deben ser extraordinariamente reducidos, mucho más de lo que puede ofrecer un mapa conceptual.

**Significativa.** Debe ofrecer elementos de contenido breves, básicos y fundamentales. Una presentación de carácter didáctico se produce al compás de una expresión verbal docente que cierra la multiplicidad semántica de los iconos, y debe requerir al mismo tiempo una recepción activa.

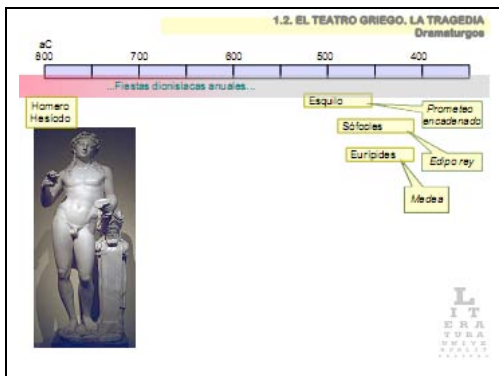
**Coherente.** Debe mantener suficientes elementos comunes en cada una de las

diapositivas como para garantizar la continuidad temática a lo largo de toda la presentación. Las imágenes, los iconos, así como los elementos de audio o de video deben mantener una relación con el asunto principal.

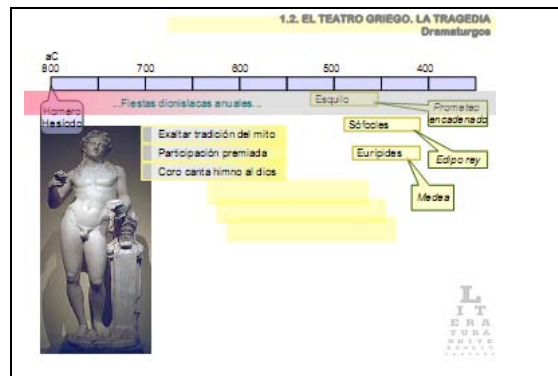
Un conjunto sistemático de presentaciones que se ofrezcan de modo paralelo y en consonancia con el discurso didáctico en las aulas presenciales de los centros de secundaria pueden llegar a configurar por sí mismo un entorno de aprendizaje muy ajustado a los requerimientos del alumnado con el valor añadido de la disponibilidad más allá del ajustado y constreñido horario al que se reduce la actual educación presencial.

Un escueto ejemplo podría ser el siguiente. En este caso forma parte de una secuencia más amplia utilizada dentro del área de literatura. La presentación completa contempla más diapositivas e incluye fragmentos de video de secuencias no superiores a dos minutos que ejemplifican algunos de los conceptos ofrecidos.

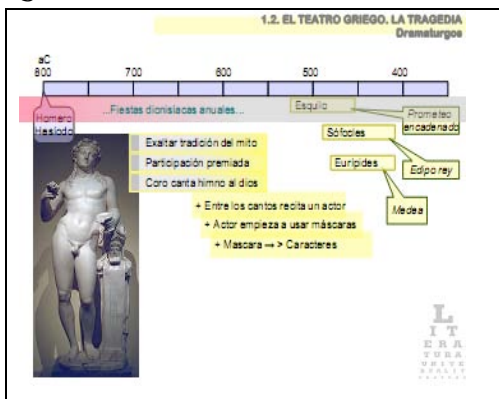
1



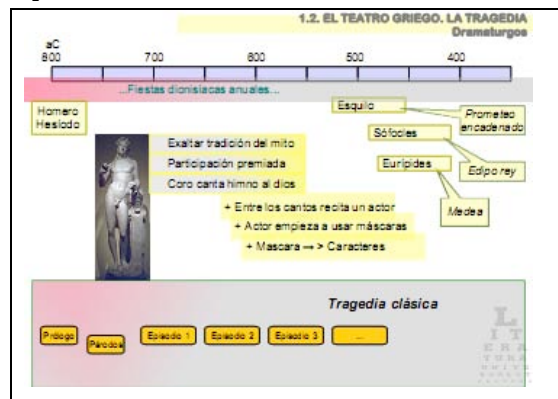
2



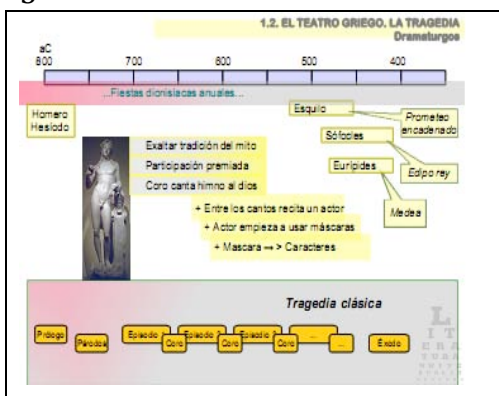
3



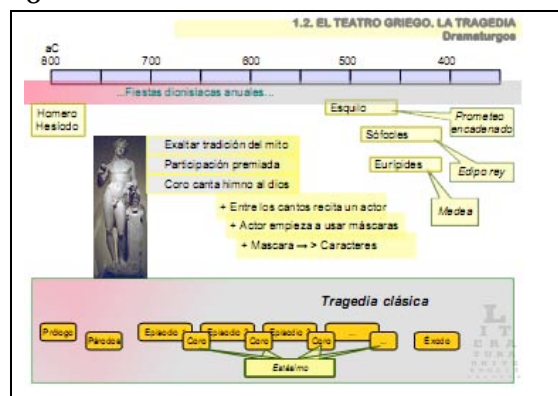
4



5



6



Como puede apreciarse la serie anterior se ha decantado por un modelo de secuencia lineal y acumulativa de modo que la última diapositiva se convierte en compendio informativo, que además de poder ser utilizado como resumen de conceptos puede convertirse en apoyo para actividades orales por parte del alumnado. En este sentido presentaciones como la anterior son solo organizadoras del discurso didáctico sino que al mismo tiempo son también instigadoras de capacidades.

El conjunto sistemático de un texto de referencia al que se le superpone una presentación audiovisual e integrada en un blog de recursos expresamente dedicados al alumnado constituyen un eficaz instrumento didáctico dentro de un marco educativo que pivota en lo que a nuestra educación secundaria se refiere, por el momento, sobre: alumnado, profesorado, aula, texto común de referencia.

Por otro lado lo más llamativo que puede desprenderse de la aplicación de estas nuevas tecnologías es que a medida que se generalizan en el sistema educativo presencial, van desapareciendo las diferencias con la educación no presencial, porque a los dos modos educativos les resultan igual de útiles las nuevas tecnologías. Es esta una apreciación que ya se ha detectado en varios estudios. Esta nueva deriva que coloca al sistema presencial en una perspectiva distinta es lo que ha venido a denominarse como aprendizaje ubicuo.

Hay que precisar que la configuración de texto prescrito al que se adhiere la presentación alternativa y que se coloca en un espacio web de disposición permanente para el alumnado no es un aula virtual. Sin embargo sí que se convierte en un espacio formativo eficaz en el contexto de la enseñanza presencial, pero dotado al mismo tiempo de extraordinaria flexibilidad de acceso al currículo, ya que su presencia y su difusión exceden el contexto docente del aula.

Al mismo tiempo, estas presentaciones pueden integrarse de modo muy rápido en entornos de aprendizaje colaborativo que colocan al alumnado del sistema presencial en disposición de aprovechar recursos que han venido siendo más usuales en los entornos educativos no presenciales.

En definitiva, el profesorado no solo debe ser capaz de utilizar las más básicas nuevas tecnologías aplicables a educación sino que debe hacerlo de un modo significativo para el entorno educativo en el que se integra.

También debe ser conocedor de que a medida que las nuevas tecnologías ganan terreno los sistemas educativos presenciales y los no presenciales difuminan sus fronteras.

El profesorado que se forma hoy debe ser consciente de esta deriva del sistema educativo y tiene que ser competente para usar de un modo significativo y enriquecedor los recursos más básicos de las nuevas tecnologías y debe ser capaz, sobre todo, de ponerlos al alcance del alumnado de un modo coherente con el currículo competencial del alumnado.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Adell, J. y Sales, A. (1999). El profesor on line: Elementos para la definición de un nuevo rol docente. Comunicación presentada en EDUTECH'99, Universidad de



Sevilla. España.

Barberá, E. y Badia, A. (2002). Hacia el aula virtual: actividades de enseñanza y aprendizaje en la red. Universidad Oberta de Cataluña. *REI Revista Ibero América de Educación*. Boletín Electrónico. España.

Bou, G. (1997). *El guión Multimedia. Madrid-España*. Editorial Anaya Multimedia, S. A y la Universitat Autònoma de Barcelona.

Cabero Almenara, J; Llorente Cejudo, M y Marín Díaz, V. (2010) Hacia el diseño de un instrumento de diagnóstico de «competencias tecnológicas del profesorado» universitario. *Revista Iberoamericana de Educación* nº 52/7

Cabero J., Duarte A. y Barroso J. (1997). La piedra angular para la incorporación de los medios audiovisuales, informáticos y nuevas tecnologías en los contextos educativos: la formación y el perfeccionamiento del profesorado. *EduTec, Revista electrónica de tecnología educativa*, 8.

Duart, J.M.y Sangrà, A. (comp.) (2000) *Aprender en la virtualidad*. Barcelona: Gedisa

Escamilla de los Santos, JG (2000). *Selección y uso de tecnología educativa*. México, DF: Editorial Trillas, S.A.

Gutiérrez Martín, Alfonso (1999). Formación del profesorado en nuevas tecnologías multimedia. *Revista electrónica interuniversitaria de Formación del Profesorado* (2) 1

Koehler, Matthew J. y Mishra, Punya (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record* Volume 108, Number 6, June 2006, pp. 1017–1054. Columbia University.

Parcerisa, A. (1996). *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona: Graó.

Quintana, J. (2000). Competencias en tecnologías de la información del profesorado de educación infantil y primaria. *Revista interuniversitaria de tecnología educativa*, 0 (julio-agosto), 166-174.

Román, Pedro y Romero, Rosalía (2008). La formación del profesorado en las tecnologías de la información y comunicación. Las tecnologías en la formación del profesorado, en Cabero, J. (coord.), *Tecnología Educativa*, Madrid, McGraw-Hill, 141-158.

Salinas, J.; Aguaded, J.I., Cabero, J. (2004). *Tecnologías para la educación. Diseño, producción y evaluación de medios para la formación docente*. Madrid: Alianza, col.: Psicología y Educación.

Sangrà Morer, Albert. Educación a distancia, educación presencial y usos de la tecnología: una tríada para el progreso educativo. [Texto revisado de la conferencia pronunciada en la Universidad Autónoma de Madrid el 20 de mayo de 2002, en el marco del Seminario de formación de RED-U “La utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en Educación Superior: Un enfoque crítico”]

UNESCO (2004). *Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente. Guía de Planificación*.



# **FORMACIÓN DE PROFESORES PARA ENSEÑAR PROBABILIDAD. ANÁLISIS DEL USO DE LAS PARADOJAS**

**J. Miguel Contreras**

**Carmen Batanero**

**Pedro Arteaga**

Universidad de Granada

## **RESUMEN**

En este trabajo se describe el contenido necesario para la preparación didáctica de profesores para la enseñanza de la probabilidad y se sugieren algunas posibilidades que las paradojas clásicas de probabilidad ofrecen para organizar actividades didácticas que puedan ayudar a la realización de estas actividades.

**Palabras clave:** didáctica de la matemática; formación de profesores; probabilidad.

## **TRAINING TEACHERS TO TRAIN PROBABILITY: ANALYSUNG THE USE OF PARADOXES**

## **ABSTRACT**

In this paper we describe the content needed to train teachers to teach probability and we suggest some possibility that classical paradoxes in the theory of probability offer to carry out this training.

**Keywords:** mathematics education; training teachers; probability.

## **1.- INTRODUCCIÓN**

Aunque la probabilidad está incluida en las orientaciones curriculares de primaria y secundaria, los profesores de matemáticas con frecuencia carecen de la preparación específica para llevar a cabo su enseñanza, de forma que ésta contribuya a la formación, no sólo de los conocimientos matemáticos de sus estudiantes, sino también de sus intuiciones probabilísticas. Aunque la mayoría de

los profesores de secundaria tienen una licenciatura en matemáticas, necesitan también conocimiento del contenido didáctico relacionado con la enseñanza de probabilidad. La situación es aún más crítica para los profesores de primaria, puesto algunos ni siquiera han seguido un curso completo de probabilidad durante su formación como maestros. Ello ocasiona en algunos casos concepciones incorrectas sobre las ideas de azar y probabilidad (Azcárate, 1996) y en otras lleva a los profesores a tratar de reducir o incluso omitir la enseñanza de la probabilidad (Serradó, Azcárate y Cardeñoso, 2006). Es urgente ofrecer una mejor educación previa a estos profesores, si queremos que la enseñanza de la probabilidad en las escuelas mejore (Franklin y Mewborn, 2006).

En este trabajo describimos los componentes del conocimiento que los profesores necesitan para enseñar adecuadamente la probabilidad. Seguidamente analizamos las posibilidades que ofrecen algunas paradojas clásicas de la teoría de la probabilidad para organizar situaciones didácticas orientadas a mejorar la formación de los profesores en el campo de la probabilidad.

## **2.- CONOCIMIENTO DEL PROFESOR Y ENSEÑANZA DE LA PROBABILIDAD**

Aunque, para la enseñanza de la probabilidad en la escuela, no necesitan altos niveles de conocimientos matemáticos, tales como, por ejemplo, la teoría de la medida, sin embargo si requieren una comprensión profunda de las matemáticas básicas que se enseñan en la escuela. Batanero, Godino y Roa (2004) especifican las componentes necesarias para el conocimiento profesional de los docentes, que son revisados por Godino, Batanero, Roa y Wilhelmi (2008), quienes incluyen los siguientes componentes en su modelo de conocimiento profesional de los docentes:

- **Componente epistémica:** conocimiento del contenido matemático o estadístico, es decir, el conjunto de problemas, procedimientos, conceptos, propiedades, el lenguaje y argumentos incluidos en la enseñanza de un tema dado y su distribución en el tiempo de enseñanza.
- **Componente cognitiva:** conocimiento de los niveles de los estudiantes del desarrollo y la comprensión del tema, las estrategias de los estudiantes, las dificultades y errores en cuanto al contenido previsto.
- **Aspecto afectivo:** conocimiento de las actitudes de los estudiantes, las emociones, las motivaciones sobre el contenido y el proceso de estudio.
- **Componente mediacional:** conocimiento de los recursos didácticos y tecnológicos disponibles para la enseñanza y las posibles formas de utilizar y distribuir estos recursos en el tiempo.
- **Componente interaccional:** gestión de las organizaciones posibles del discurso en el aula y las interacciones entre el profesor y los estudiantes que ayudan a resolver las dificultades de los estudiantes y los conflictos.
- **Componente ecológico:** el conocimiento de la relación del tema con el currículo oficial, otros temas matemáticos o estadísticos y con los entornos sociales, políticos y económicos que apoyan la enseñanza y el aprendizaje.

Estos modelos proporcionan una pauta para organizar actividades formativas para profesores. Como indican Ponte y Chapman (2006), debemos considerar los profesores como profesionales, haciendo que todos los elementos de la práctica (preparación de las clases, tareas y materiales, la realización de clases, observación y reflexión sobre la experiencia) sean el elemento central del proceso de formación del profesorado.

### **3.- PARADOJAS COMO HERRAMIENTA PARA DESARROLLAR EL CONOCIMIENTO DEL DOCENTE**

Una implicación del anterior análisis es la necesidad de desarrollar y evaluar los conocimientos profesionales de los docentes y las competencias, que tenga en cuenta los diferentes componentes del saber pedagógico. Es importante apoyarlos y proporcionarles actividades que les sirvan para conectar los aspectos conceptuales y didácticos (Ball, 2000). Las actividades presentadas a los profesores también deben basarse en el enfoque constructivista y social del aprendizaje (Jaworski, 2001).

Una herramienta didáctica posible es servirnos de algunas de estas paradojas clásicas (ver Székely, 1986) para crear situaciones didácticas que sirvan para provocar la reflexión didáctica de los profesores. Puesto que el profesor tiene unos conocimientos sólidos de probabilidad elemental, hemos de buscar problemas, que, siendo aparentemente sencillos, puedan tener soluciones contra intuitivas o sorprendentes. No es difícil encontrar este tipo de situaciones, ya que la historia de la probabilidad y estadística está repleta de episodios y problemas que resultaron en su tiempo desafiantes y que muestran que la intuición estocástica con frecuencia nos engaña (Batanero, Henry y Parzysz, 2005). Estos problemas, así como las soluciones, tanto correctas como erróneas, que algunos participantes puedan defender vehementemente, servirán para analizar cuáles son los conceptos involucrados en las soluciones. Lesser (1998) indica que el uso inteligente de estos ejemplos contra-intuitivos apoya una pedagogía constructivista, promoviendo un aprendizaje profundo a partir de las creencias previas. Falk y Konold (1992), afirman que estas actividades requieren una consciencia de sus propios pensamientos, lo que es tan importante como el aprendizaje de la solución correcta. A continuación describimos un taller dirigido a profesores y basado en una paradoja clásica y seguidamente analizamos otras paradojas que podrían servir para organizar talleres similares con los profesores.

### **4.- UNA ACTIVIDAD FORMATIVA BASADA EN UNA PARADOJA DE BERTRAND**

Joseph Bertrand (1822-1900), matemático francés cuyas principales áreas de trabajo fueron la Teoría de Números, la Geometría Diferencial y la Teoría de las Probabilidades, publicó en 1889 el libro "*Calcul des probabilités*", el cual, contiene numerosos ejemplos de problemas contraintuitivos como el siguiente:

*Tenemos tres cajas: una caja que contiene dos monedas de oro, una caja con dos monedas de plata, y una caja con una de cada tipo. Después de elegir una caja al azar se toma una moneda al azar, por ejemplo una moneda de oro. ¿Cuál es la probabilidad de que la otra también sea de oro?*

Este problema ha sido base de otros, como el de Monty Hall (ver Batanero, Fernández y Contreras, 2009). El taller, que hemos experimentado en cursos de profesores se inicia proponiendo a los profesores un juego de apuestas, animándoles a que descubran la mejor estrategia para ganar. La descripción del juego es la siguiente:

*Tomamos tres tarjetas de la misma forma y tamaño. Una es de color azul en ambos lados, la segunda es de color rojo en ambos lados y la tercera es azul de un lado y roja por el otro. Ponemos las tres tarjetas en una caja, y agitar la caja, antes de seleccionar una tarjeta al azar. Después de seleccionar la tarjeta se muestra uno de los lados. El objetivo del juego es adivinar el color de la cara oculta. Repetimos el proceso, poniendo la tarjeta de nuevo en la caja antes de cada nueva extracción. Hacemos predicciones sobre el color del lado oculto y gana un punto cada vez que nuestra predicción es correcta.*

Para organizar correctamente el taller, los participantes primero han de hacer algunas pruebas del juego y, a continuación, el formador de profesores ha de pedirles que encuentren la estrategia que produce la oportunidad de ganar más veces en una serie larga de ensayos. Debido al carácter contra intuitivo, surgirá más de una solución (algunas incorrectas). Después de algunas repeticiones del juego, todas las estrategias sugeridas por los profesores deben figurar en la pizarra y posteriormente sería organizado por el formador de profesores un debate para decidir cuál es la mejor estrategia. El objetivo de este debate, donde es posible tanto el razonamiento correcto como los conceptos erróneos, es aumentar el conocimiento probabilístico del maestro. Si no hay acuerdo final, los participantes serán animados a realizar una demostración matemática de su estrategia y se organiza un debate que permitirá revelar los razonamientos erróneos.

La actividad se complementa con el análisis didáctico de las ideas fundamentales que se utilizaron para hallar la solución, los errores potenciales de los estudiantes y las fases didácticas del juego. Heitele (1975) indica que el principio decisivo de instrucción en un tema es la transmisión de las ideas fundamentales, sobre las cuáles se apoya todo el cálculo de probabilidades. El autor indica que pueden enseñarse a cualquier niño en cualquier estado de desarrollo, con un nivel adecuado de formalización y son una guía necesaria desde la escuela primaria a la universidad para garantizar una cierta continuidad. En este juego se pueden identificar algunas ideas fundamentales descritas por Heitele (1975): sucesos y espacio muestral, probabilidad y convergencia, operaciones combinatorias, las reglas de adición y multiplicación de probabilidades, independencia, probabilidad condicionada, variable aleatoria, equidistribución y simetría, esperanza matemática y muestreo. La actividad también ayudará a aumentar algunas componentes de los conocimientos profesionales:

- Componente epistémica: Al hacer reflexionar al futuro profesor sobre los diversos significados históricos de la probabilidad (subjetiva, frequentista y clásica) y las controversias ligadas a su definición en diferentes momentos históricos;
- Componente cognitivo: pues adquieren conocimientos sobre la dificultades de los estudiantes con los conceptos de probabilidad condicional e independencia

y sobre posibles razonamientos y estrategias correctas e incorrectas para resolver el problema;

- Componente afectivo: experimentando nuevos métodos de enseñanza, basados en el juego, experimentación y debate, que permite aumentar el interés de los alumnos y su participación en la actividad;
- Componente interaccional: aumentando su experiencia sobre la forma de organizar el discurso y el tiempo didáctico y de hacer aflorar y resolver los conflictos cognitivos de los estudiantes;
- Componente ecológico: pues la actividad se puede conectar con el estudio de las concepciones erróneas sobre el azar (psicología) y con los problemas sociales relacionados con la adicción a los juegos de azar (sociología).

Otras posibles paradojas, a partir de las cuáles se puede organizar un taller similar al descrito, siguiendo la misma metodología, se describen brevemente a continuación:

- *Paradoja de la división de las apuestas.* Dos jugadores compiten por un premio que se asigna después de que uno de ellos haya ganado “n” partidas en un juego. En un determinado momento, se tiene que parar el juego, y un jugador lleva mayor número de partidas ganadas que el otro. ¿Cómo debe dividirse la apuesta entre los dos jugadores?

Fue propuesta por primera vez por Fra Luca Pacioli (1445-1514) en su obra “*Summa de arithmetica, geometria, proportioni et proportionalitá*”, donde sugirió una solución de reparto proporcional a la cantidad de puntos obtenido por cada jugador al momento de interrumpir el juego. Otras soluciones incorrectas fueron publicadas por Tartaglia (1499-1557) en “*Trattato generale di numeri et misure*” y Cardano (1501-1576) en “*Practica arithmeticae generalis*”. La solución fue dada por Pascal y Fermat, quienes en su correspondencia fijan las bases de la teoría de la probabilidad. Consideran por primera vez el conjunto de todas las posibilidades (que posteriormente llamaríamos espacio muestral) y resolvieron el problema para una partida de dos jugadores, pero no desarrollan una solución completa.

- *Paradoja de Simpson.* Supongamos dos hospitales A y B que realizan una cierta operación. El hospital B tiene mayor tasa de supervivencia. Sin embargo, si tenemos en cuenta los hombres y mujeres por separados, el hospital A tiene menor tasa de mortalidad en cada grupo. ¿Cómo es esto posible?

Esta paradoja fue inicialmente descrita por George Udny Yule en su artículo “On the association of attributes in statistics...”, publicado en 1900, que es uno de los artículos pioneros en el análisis de las tablas de contingencia. En 1951 Edward. H. Simpson retoma la paradoja en su trabajo “The interpretation of interaction in contingency tables”. Es a partir de este último, cuando se hace más conocida y pasa a llamarse paradoja de Simpson, o efecto de Yule-Simpson, Este fenómeno muestra que en determinados casos se produce un cambio en la asociación o relación entre un par de variables, ya sean cualitativas o cuantitativas, cuando se controla el efecto de una tercera variable.

- *Paradoja de Condorcet.* La paradoja advierte que la transitividad de las preferencias individuales no tiene por qué dar lugar a transitividad en las preferencias colectivas. En consecuencia un procedimiento democrático de determinación de las preferencias colectivas puede llevar a una situación no concluyente, aunque la elección sea racional.

Esta paradoja analiza las situaciones de votación cuando hay más de dos candidatos. El análisis de los métodos de votación pretenden conseguir una forma de elección lo más cercana posible al sentir de la mayoría del cuerpo electoral. El problema, se puso de manifiesto por Antoine de Caritat Condorcet, en 1780, en uno de sus principales trabajos: el '*Ensayo sobre la aplicación del análisis a la probabilidad de las decisiones sometidas a la pluralidad de voces*'. En este trabajo, realizado con motivo de la búsqueda del número óptimo de jurados en los Tribunales Populares de Justicia, instaurados por la Revolución Francesa, Condorcet demostró que los sistemas de votación que aplican la regla de la mayoría podrían no llegar a una situación concluyente.

Otras muchas paradojas en la historia de la estadística se describen en el libro de Székely (1986). En los talleres basados en estas paradojas dejaremos a los participantes que encuentren sus soluciones (correctas e incorrectas) y organizaremos finalmente un debate, para que ellos mismos lleguen a la solución correcta y perciban los puntos en que cometieron un error. Todo ello les llevará a una mayor sensibilidad hacia las dificultades de sus alumnos y el papel del error en el proceso de aprendizaje.

## **5.- REFLEXIONES FINALES**

Los profesores necesitan apoyo y formación adecuada para tener éxito en el logro de un equilibrio adecuado de la intuición y el rigor en la enseñanza de la probabilidad. Lamentablemente, no todos los profesores no siempre reciben una buena preparación para enseñar a la probabilidad en su formación inicial. Sin embargo, actividades como la que se analizan en esta presentación puede servir al mismo tiempo para aumentar los conocimientos de probabilidad en los docentes y sus conocimientos profesionales. Además, a pesar del hecho reconocido de que la probabilidad es distinta y diferente de otras áreas de la matemática y la necesidad implícita de ofrecer a los profesores de matemáticas con una preparación especial para enseñar este tema, los maestros pueden trabajar muchos conceptos matemáticos (como los números, porcentajes, índices, combinatoria, pruebas, etc.) con estos ejemplos.

Otra consecuencia es la necesidad de seguir investigando sobre los componentes esenciales en la preparación de los profesores para enseñar la probabilidad y el método adecuado en el que cada componente debe ser enseñado. Aunque ha habido un esfuerzo de investigación importante centrado en la educación matemática y en el desarrollo profesional docente en la última década (por ejemplo, Ponte y Chapman, 2006; Hill, Sleep, Lewis & Ball, 2007; Wood, 2008), no se han reflejado en la educación estadística. Esta es un área importante de investigación que puede contribuir a mejorar la educación estadística a nivel escolar.

Agradecimientos: este trabajo forma parte los proyectos: SEJ2007-00789/EDUC y



EDU2010-14947, beca FPU AP2007-03222 y de la beca FPI BES-2008-003573, MEC-FEDER

## BIBLIOGRAFÍA

Azcárate, P. (1996). *Estudio de las concepciones disciplinares de futuros profesores de primaria en torno a las nociones de aleatoriedad y probabilidad*. Granada: Editorial Comares.

Ball, D. L. (2000). Bridging practices: Intertwining content and pedagogy in teaching and learning to teach. *Journal of Teacher Education*, 51, 241-247.

Batanero, C., Godino, J. D. y Roa, R. (2004). Training teachers to teach probability. *Journal of Statistics Education Volume 12, 1*. On line: [www.amstat.org/publications/jse/](http://www.amstat.org/publications/jse/).

Batanero, C., Henry, M. y Parzysz, B. (2005). The nature of chance and probability. En G. A. Jones (Ed.), *Exploring probability in school: Challenges for teaching and learning* (pp. 15-37). New York: Springer.

Batanero, C., Fernández, J. A. y Contreras, J. M. (2009). Un análisis semiótico del problema de Monty Hall e implicaciones didácticas. *SUMA*, 62, 11-18.

Falk, R. y Konold, C. (1992). The psychology of learning probability. En F. Gordon y S. Gordon (eds.), *Statistics for the twenty-first century, MAA Notes 26* (pp. 151-164). Washington, DC: Mathematical Association of America.

Franklin, C. y Mewborn, D. (2006). *The statistical education of PreK-12 teachers: A shared responsibility*. In G. Burrill (Ed.), *NCTM 2006 Yearbook: Thinking and Reasoning with Data and Chance* (pp. 335-344). Reston, VA: NCTM.

Godino, J. D., Batanero, C., Roa, R. y Wilhelmi, M. R. (2008). *Assessing and developing pedagogical content and statistical knowledge of primary school teachers through project work*. In C. Batanero, G. Burrill, C. Reading & A. Rossman (Eds.). *Joint ICMI/IASE Study: Teaching Statistics in School Mathematics. Challenges for Teaching and Teacher Education. Proceedings of the ICMI Study 18 and 2008 IASE Round Table Conference*. Monterrey: ICMI and IASE. On line: [www.stat.auckland.ac.nz/~iase/publicatons](http://www.stat.auckland.ac.nz/~iase/publicatons).

Heitele, D. (1975). An epistemological view on fundamental stochastic ideas. *Educational Studies in Mathematics*, 6, 187-205.

Hill, H. C., Sleep, L., Lewis, J. M. y Ball, D. (2007). *Assessing teachers' mathematical knowledge*. In F. Lester (Ed.), *Second Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning* (pp. 111-155). Greenwich, CT: Information Age Publishing, Inc. y NCTM.

Jaworski, B. (2001). Developing mathematics teaching: teachers, teacher educators and researchers as co-learners. En L. Lin y T. J. Cooney (Eds.), *Making sense of mathematics teacher education* (pp. 295-320). Dordrecht: Kluwer.

Ponte, J. P. y Chapman, O. (2006). Mathematics teachers' knowledge and practices. In A. Gutierrez, & P. Boero (Eds.), *Handbook of research on the psychology of mathematics education: Past, present and future* (pp. 461-494). Roterdham: Sense Publishers.

Serradó, A., Azcárate, P. y Cardeñoso, J. M (2006). Analyzing teacher resistance to teaching probability in compulsory education. En A. Rossman y B. Chance (Eds.), *Proceedings of the Seventh International Conference on Teaching Statistics*. [CD-ROM]. Salvador (Bahia), Brazil: International Association for Statistical Education and International Statistical Institute.

Székely, G. J. (1986). *Paradoxes in probability theory and in mathematical statistics*. Dordrech: Reidel.

Wood, T. (2008). *The international handbook of mathematics teacher education*. Rotterdam: Sense Publishers.

# **GESTIÓN DE CRISIS INTERNACIONALES. UNA HERRAMIENTA DIDÁCTICA DE ROLE-PLAYING PARA EL APRENDIZAJE EN LOS ESTUDIOS SOBRE POLÍTICA INTERNACIONAL Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS**

**Javier Jordán Enamorado**

**José Antonio Peña Ramos**

Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Universidad de Granada

## **RESUMEN**

Los ejercicios de simulación política constituyen una herramienta docente de gran utilidad en la enseñanza de la política internacional y de la resolución de conflictos internacionales. Esta comunicación presenta la experiencia aplicada en una asignatura de la Licenciatura de Ciencias Políticas y de la Administración de la Universidad de Granada durante el curso académico 2009-2010, y que ha contado con el apoyo de un proyecto de Innovación Docente financiado por dicha Universidad.

**Palabras clave:** herramienta didáctica; papel; simulación; aprendizaje.

## **INTERNATIONAL CRISIS MANAGEMENT. A ROLE-PLAYING DIDACTIC TOOL FOR INTERNATIONAL POLITICS AND CONFLICT RESOLUTION STUDIES**

## **ABSTRACT**

The political simulation exercises are very useful teaching tools for the learning in international politics and resolution of international conflicts. This paper presents the experience applied in a course of the Degree of Political Sciences and Public Administration at the Granada University during the academic year 2009-2010, with the support of a Teaching Innovation project funded by that university.

**Key words:** didactic tool; role-playing; simulation; learning.

## **1.- INTRODUCCIÓN**

Durante los cursos académicos 2007-2008 y 2008-2009 varios profesores de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología llevaron a cabo distintas experiencias en materia de simulación política en las asignaturas Políticas de Seguridad y Defensa (cuatrimestral de tercer curso) y Sistemas Políticos Contemporáneos (anual de cuarto curso). Se trataba de ejercicios prácticos y participativos donde se planteaba a los alumnos un escenario ficticio, pero verosímil, donde debían asumir grupalmente el rol de un determinado actor.

Los resultados de esa fase experimental fueron muy satisfactorios. La iniciativa fue bien acogida por los alumnos, que demostraron un alto grado de compromiso activo durante el tiempo que duró cada ejercicio de simulación. Tanto el trabajo realizado, como la valoración informal que expresaron a los profesores responsables de la simulación, demostraron con creces la utilidad de este tipo de práctica a la hora de favorecer la adquisición de competencias genéricas y específicas propias de cada asignatura.

Dicha iniciativa se diseñó y aplicó de manera intuitiva y tomando como modelo experiencias más consolidadas de otras universidades europeas y norteamericanas a la hora de organizar, por ejemplo, simulaciones del proceso de toma de decisiones en el Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas, la Unión Europea o en la gestión de crisis políticas nacionales e internacionales.

A comienzos del curso 2009-2010 la Unidad de Innovación Docente de la Universidad de Granada concedió el proyecto de innovación *09-35 Ejercicio de Simulación de Gestión de Crisis Internacionales*, cuyo investigador principal ha sido el profesor Javier Jordán. El equipo del proyecto contaba además con la participación de otros tres miembros del Departamento de Ciencia Política y de la Administración de la Universidad de Granada, así como con cuatro profesores de las universidades de Valencia, Pablo de Olavide de Sevilla, Jaén y Barcelona. A todos estos se añadió un becario en prácticas para el diseño y desarrollo de las páginas web de apoyo a la realización de los ejercicios de simulación.

En definitiva, el proyecto de innovación docente ha tenido como fin perfeccionar y estandarizar una iniciativa personal que ha demostrado grandes posibilidades en materia de docencia innovadora y participativa teórico-práctica, acorde con los objetivos del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En las siguientes páginas se exponen sus objetivos, metodología y resultados.

## **2.- OBJETIVOS DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE SOBRE LOS EJERCICIOS DE SIMULACIÓN POLÍTICA**

Desde un comienzo el proyecto de innovación docente se estableció los siguientes objetivos:

a) Atender a las necesidades de formación de los perfiles profesionales propios de los estudiantes de Ciencia Política, que en un número elevado de casos suponen el asesoramiento a la toma de decisiones políticas o la adopción directa de dichas decisiones. Según el Libro Blanco de la ANECA para el título de Grado Ciencias Políticas y de la Administración, Sociología, y Gestión de la Administración Pública, los ámbitos de trabajo relacionados con la toma de decisiones políticas serían los

siguientes: Instituciones Políticas y Administraciones Públicas (a nivel de la Unión Europea, estatal, autonómico y local), Organizaciones políticas de representación de intereses y no gubernamentales, Sector privado (por ejemplo consultorías políticas), y Organismos internacionales y Acción Exterior. Los ejercicios de simulación política ponen a los alumnos ante situaciones ficticias relacionadas con dichos escenarios y les permiten aplicar de manera práctica los contenidos teóricos de Ciencia Política.

b) Favorecer, mediante una enseñanza basada en la participación activa, la adquisición de competencias genéricas por parte de los alumnos, como consecuencia de las potencialidades inherentes a los juegos de simulación política. Entre ellas destacamos las siguientes: comunicación oral y escrita en lengua castellana; desarrollo de destrezas informáticas relativas al ámbito de estudio; capacidad de gestión de la información; resolución de problemas; toma de decisiones; trabajo en equipo; habilidades en las relaciones interpersonales; reconocimiento de la diversidad y la multiculturalidad; razonamiento crítico; aprendizaje autónomo; adaptación a nuevas situaciones; creatividad y liderazgo

c) Potenciar la adquisición de competencias específicas en materia de Política y Seguridad Internacional.

d) Crear una plataforma web colaborativa para el desarrollo del ejercicio de simulación que permitiese a los alumnos mejorar el uso y conocimiento de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los procesos de innovación docente.

e) Perfeccionar una herramienta que, hasta la concesión del proyecto, habían utilizado varios profesores de manera independiente y no coordinada, mediante la creación y consolidación de un equipo docente que colaborase para mejorar la enseñanza de los alumnos en 3º y 4º de la Licenciatura de Ciencias Políticas y de la Administración.

f) Favorecer que esta experiencia pueda ser continuada por otros profesores distintos de los actuales en el marco dichas asignaturas (en el caso de que alguno de ellos modifique su plan docente). Ambas asignaturas se mantienen en los proyectos de Grado en Ciencia Política en el marco del EEES.

g) Contribuir a que los ejercicios de simulación sean utilizados en otras asignaturas donde se estudien los procesos de toma de decisiones políticas en entornos complejos y la interacción entre diversos actores políticos (por ejemplo, en asignaturas como Sistema Político Español, Políticas Públicas, Comportamiento político, Política Exterior de España, Relaciones Internacionales, etc).

### **3.- METODOLOGÍA DEL EJERCICIO DE SIMULACIÓN POLÍTICA**

De acuerdo con los nuevos esquemas docentes del EEES, la metodología de los ejercicios de simulación política prevé un alto grado de compromiso por parte de los alumnos en términos de búsqueda y explotación de fuentes, elaboración de informes, celebración de reuniones de equipo, participación activa en las clases, uso de las TIC, asistencia a tutorías, autoevaluación, etc. La aplicación de esta herramienta conlleva también la reducción de las clases magistrales en favor del seguimiento tutelar, individualizado y en grupo, con el propósito de que las

acciones a resolver dentro de los ejercicios de simulación sean desarrolladas a través del trabajo participativo y autónomo de los alumnos.

La metodología del ejercicio de simulación política permite reducir también la distancia entre los alumnos y el profesor, y entre los propios alumnos, al plantearles un ejercicio de creatividad colectiva, basado en los saberes adquiridos en las clases teóricas y en la resolución de situaciones complejas que podrían acaecer en la realidad.

La herramienta para la realización del ejercicio de simulación consta de tres fases: preparación, realización de la simulación en tiempo real y elaboración de conclusiones.

### 3.1. Primera fase: Preparación

En esta primera fase se presenta a los alumnos el supuesto ficticio sobre el que se va a desarrollar la práctica. En la asignatura Políticas de Seguridad y Defensa durante el curso 2009-2010 su contenido ha consistido en la gestión de una crisis multipolar en Oriente Medio en el horizonte temporal de 2030. El primer día de la asignatura se deja a disposición de los alumnos un documento con el supuesto político de la crisis y con las normas de desarrollo de la simulación.

Los protagonistas de la crisis son los siguientes Estados: Estados Unidos, Unión Europea, China, Israel, Irán y una entidad ficticia denominada Federación Rusoasiática. En cada uno de los equipos que representan a los diferentes Estados los alumnos asumen a título individual diferentes cargos de gobierno: presidente, ministro/a de Asuntos Exteriores, ministro/a de Defensa, director/a de los servicios de inteligencia y un número máximo de tres asesores. Además de los grupos de trabajo que representan a los seis Estados que intervienen en la crisis, participan en el ejercicio de simulación dos equipos que cumplen el papel de medios de comunicación globales. Estos dos equipos son los responsables de publicar en el blog del ejercicio de simulación noticias, artículos breves de análisis, entrevistas a líderes políticos y declaraciones oficiales de los gobiernos que participan en el ejercicio. Durante el curso 2009-2010 han tomado parte en el ejercicio de simulación un total de 43 alumnos.

Por otra parte, el documento de presentación de la simulación recoge las normas por las que se rige la simulación. En ellas se establece lo siguiente:

- a) Número, tamaño y composición de los grupos que asumirán los distintos roles dentro del ejercicio (todos los actores son colectivos, representados por grupos de entre 5 y 7 alumnos).
- b) Sistema de comunicación entre los diferentes grupos, y entre los grupos y el profesor. La comunicación distingue entre la de carácter privado y público, y se realiza a través de e-mail o mediante declaraciones institucionales o entrevistas publicadas por los medios de comunicación globales que participan en el ejercicio.
- c) Criterios y fuentes documentales a utilizar en la elaboración de un informe previo sobre el actor cuyo rol van a desempeñar. En dicho informe los alumnos han de demostrar que se han familiarizado con las características básicas del actor. Los alumnos también establecerán una lista de objetivos políticos a conseguir durante el desarrollo de la simulación, que deben ser acordes con la naturaleza real de

dicho actor.

d) Criterios de evaluación académica de los alumnos que participen en la simulación. Dichos criterios tienen en cuenta la calidad de las tareas realizadas durante las tres fases del ejercicio. Con el fin de favorecer el trabajo en equipo, la calificación es la misma para todos los miembros de cada grupo, salvo que el profesor advierta disparidades sustanciales en el grado de compromiso activo y trabajo en alguno de los miembros del grupo.

El periodo de preparación es el más prolongado temporalmente del ejercicio, con una duración de cinco semanas. En la elaboración del documento donde se explique la estrategia de seguridad nacional del actor cuyo rol van a asumir, los alumnos cuentan con el asesoramiento del profesor mediante tutorías personales y en grupo. Esto representa además una oportunidad para que los alumnos se familiaricen con bases de datos y bibliografía relacionada con la asignatura.

Al mismo tiempo, los contenidos teóricos y prácticos impartidos en el marco de la asignatura durante los dos meses de preparación también contribuyen a dotar de conocimientos específicos el desarrollo de la simulación.

### 3.2. Segunda fase: Realización del ejercicio de simulación

En esta fase los distintos grupos interactúan a partir del supuesto político de partida con el fin de alcanzar los objetivos políticos establecidos por cada equipo. Ello facilita que los alumnos pongan en juego sus competencias en materia de análisis, síntesis, negociación, expresión oral y escrita, trabajo en equipo, conciliación de intereses particulares con intereses colectivos, etc.

Durante el desarrollo de la simulación en tiempo real, el profesor actúa como coordinador y árbitro. Las decisiones adoptadas por los diversos grupos no son firmes mientras no son sancionadas por el profesor (para evitar que la simulación derive en una situación caótica o que se aprueben decisiones irreales). Al mismo tiempo, el profesor puede introducir incidencias con el fin de dotar al ejercicio de mayor realismo y vivacidad.

La comunicación entre los diversos grupos puede ser privada o pública. La primera se utiliza para los contactos y negociaciones confidenciales entre actores. La segunda tiene como fin la comunicación y negociación abierta, y las declaraciones de carácter institucional.

El inicio oficial de la simulación tiene lugar durante una de las sesiones presenciales de la asignatura, donde cada uno de los gobiernos participantes, mediante un portavoz, toma la palabra y expone brevemente la postura oficial de su Estado sobre la crisis y las primeras medidas públicas que adopta al respecto. Las declaraciones públicas realizadas en la primera clase siguen un orden de participación establecido de antemano y están sujetas a una limitación de tiempo. Con vistas a estimular la calidad las intervenciones se graban en vídeo y se publican posteriormente en la plataforma web de la simulación.

Las siguientes declaraciones oficiales se emiten también en vídeo colgado en YouTube y se publican en el blog de la simulación política. Los alumnos que desempeñen el rol de cadenas globales de noticias se encargaran de su filmación y publicación. Al mismo tiempo, las cadenas pueden añadir análisis políticos sobre la

evolución de la crisis y el comportamiento de los distintos actores. No todas las declaraciones y medidas adoptadas por los actores se anunciarán en formato audiovisual. Cuando lo estimen conveniente pueden hacerlo mediante textos escritos publicados en el blog. La dirección del blog durante el curso 2009-2010 ha sido la siguiente: <http://crisismultipolar2030.blogspot.com/>

La comunicación privada se lleva a cabo a través de e-mail con el fin de que quede constancia escrita del contenido de las comunicaciones y acuerdos.

La relación entre diferentes actores se realiza respetando los cauces institucionales a través de homólogos. Es decir, presidentes con presidentes, ministros de defensa con sus iguales, etc. La comunicación puede ser de palabra en la Facultad, por e-mail, mediante la plataforma SWAD, o a través de cualquier otro medio.

Tanto en la comunicación privada, como especialmente en la pública, se incentiva a los alumnos para que utilicen una expresión de calidad y acorde con el lenguaje de responsables políticos de alto nivel. El profesor realiza sugerencias en este sentido a tenor de la marcha de las exposiciones.

En el caso de que alguna de las medidas a adoptar entrañe el empleo de la fuerza militar, los alumnos consultan al profesor las probabilidades de éxito/fracaso que se le asignarían a la operación. Se entiende que se trata de medidas militares limitadas en el marco de una diplomacia coercitiva, ya que la simulación no es un juego de guerra sino de política gestión de crisis y resolución de conflictos por vía pacífica. Si tras consultar al profesor el grupo decide seguir adelante con la acción armada, el resultado dependerá de la suerte (se utiliza un dado) teniendo en cuenta las probabilidades asignadas. Por ejemplo, si la posibilidad es de 1 contra 3 deberá sacar un 5 ó 6 al emplear el dado. La suerte se echa en horario de tutorías con testigos de uno y otro grupo de trabajo.

La fase de realización de la simulación tiene una duración de dos semanas y media, y se desarrolla en tiempo real. Los diferentes grupos pueden interactuar en cualquier momento del día (salvo los fines de semana), aunque -como ya se ha señalado- las decisiones no son firmes hasta que no reciben la sanción del profesor.

### 3.3. Tercera fase: Elaboración y discusión de conclusiones

Una vez finalizada la fase de simulación, cada grupo prepara un informe donde enumera y analiza los puntos fuertes y débiles de su actuación, así como de la del resto de grupos que han participado en el ejercicio. Los informes se comentan y discuten durante una sesión presencial de la asignatura, donde el profesor guía y matiza las valoraciones de los alumnos.

En el informe y en las clases de lecciones aprendidas, los alumnos también tratan de explicar el comportamiento de los actores aplicando los conceptos básicos y los diversos enfoques de los estudios de seguridad, explicados durante las clases teóricas.



#### **4.- EVALUACIÓN DEL EJERCICIO DE SIMULACIÓN Y DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE**

Para la evaluación de los resultados de la simulación y del proyecto de innovación docente se han tenido en cuenta los siguientes sistemas.

##### **4.1. Evaluación académica de los alumnos que participaron en el ejercicio de simulación**

En el curso académico 2009-2010 los alumnos han demostrado un alto nivel de calidad y compromiso en los ejercicios de simulación, que se ha traducido en unas calificaciones elevadas para la mayoría de los grupos participantes. En casi todos los casos (6 de los 7 grupos de trabajo) ha sido el equivalente a sobresaliente. Sólo uno de ellos obtuvo una calificación equivalente a Aprobado. En uno de los equipos de trabajo la elevada calificación, unida a otros conceptos de evaluación de la asignatura, permitió que tres de los alumnos obtuvieran la calificación final de Matrícula de Honor.

La evaluación del aprendizaje de los alumnos ha utilizado las siguientes herramientas:

Por un lado, la elaboración del dossier previo al comienzo de la simulación (máximo 10 páginas) supone un 25% de la nota que se puede obtener a través del ejercicio de simulación. En dicho dossier los alumnos explican y justifican los objetivos políticos del actor que representa cada grupo. El dossier debe resultar verosímil, teniendo en cuenta la situación del Estado en cuestión. En su elaboración los alumnos se sirven de la bibliografía facilitada por el profesor. La última página del dossier detalla los objetivos que el actor que representan tratará de haber alcanzado al término de la simulación. Deben responder a los intereses nacionales del actor en cuestión.

Por otro lado, el 75% restante de la calificación se ha valorado a partir de los siguientes aspectos:

- Calidad de la participación en la simulación (por ejemplo, calidad formal de los discursos e intervenciones públicas y del buen criterio en las decisiones adoptadas). Para ello se tendrá especialmente presente el grado con el que los alumnos aplican los contenidos teóricos y prácticos de la asignatura.
- Grado de éxito en los objetivos políticos establecidos al comienzo de la simulación.
- Elaboración de un informe final (máximo dos páginas) donde los alumnos exponen las lecciones aprendidas durante la crisis desde la perspectiva del actor al que representan, poniéndolas en relación con los contenidos teóricos de la asignatura.

##### **4.2. Evaluación del ejercicio de simulación por parte de los alumnos**

La evaluación del ejercicio por los alumnos se llevó a cabo mediante la organización de una sesión de discusión guiada por el profesor. En ella éste explicó que el ejercicio era objeto de un proyecto de innovación docente de la Universidad y que la opinión de los participantes resultaba de gran interés para la mejora de la

herramienta didáctica.

El profesor utilizó un guión donde preguntó la opinión de los alumnos sobre la utilidad del ejercicio desde el punto de vista de la adquisición de competencias genéricas y específicas relacionadas con la asignatura, utilizando para ello las mencionadas en la Guía Docente de la asignatura.

Al mismo tiempo les consultó su opinión y les pidió sugerencias sobre cuestiones prácticas acerca del desarrollo del ejercicio: duración temporal, verosimilitud del supuesto político, sistema de comunicaciones, número de equipos participantes, etc.

La opinión general de los alumnos fue muy positiva, pero hubo consenso en señalar dos puntos débiles en el desarrollo del ejercicio. A saber:

- Repercusión negativa sobre los grupos de trabajo en los casos excepcionales de alumnos poco comprometidos con el ejercicio. Al tratarse de un ejercicio colectivo, el desarrollo es sensible a la falta de cumplimiento por parte de casos puntuales.
- En algunos casos, incumplimiento de los protocolos de comunicación entre grupos durante el desarrollo del ejercicio, lo cual ha generado confusiones puntuales.

A raíz de estas sugerencias expresadas por los alumnos el equipo del proyecto de innovación docente ha considerado las siguientes posibilidades de mejora:

- Mejorar el sistema de evaluación de los estudiantes de modo que se disminuya al mínimo los casos de *free-riders* (alumnos que intentan beneficiarse del esfuerzo de sus compañeros). Esto se podría lograr mediante el incremento de las tutorías colectivas del profesor con cada uno de los grupos.
- Aplicar la plataforma web del United States Institute of Peace para la realización de simulaciones. Se trata de una plataforma de software libre que puede ser descargada y utilizada por otras universidades, y que facilita la gestión de los procesos de comunicación durante los ejercicios de simulación.

#### 4.3. Evaluación interna y externa del proyecto de innovación docente

Para la evaluación interna y externa del proyecto se ha utilizado un cuestionario cerrado que se ha pasado a los miembros del equipo (en la evaluación interna) y a cuatro profesores de la Facultad (dos del Departamento de Ciencia Política y de la Administración, y dos del Departamento de Sociología) externos al proyecto.

Los items planteados en el cuestionario se encontraban divididos en dos bloques, seguidos de un apartado final de sugerencias. El primer bloque estaba compuesto por cinco items en los que se pide una valoración sobre el planteamiento del ejercicio de simulación, a partir de cuestiones como la guía de instrucciones, el fomento de la motivación de los alumnos, el contenido de la página web del proyecto, la aplicabilidad de la experiencia a otras asignaturas de la Universidad de Granada, la transmisión del conocimiento y el sistema de evaluación. El segundo bloque recogía ocho items que pedían una valoración sobre la contribución del ejercicio a la adquisición de competencias genéricas (capacidad de gestión de la información, resolución de problemas, toma de decisiones, reconocimiento de la

diversidad y la multiculturalidad, aprendizaje autónomo, adaptación a nuevas situaciones, creatividad y liderazgo). Los ítems estaban planteados para ser respondidos en una escala de medición de 0 a 10.

Una vez pasados los cuestionarios, los resultados han sido los siguientes. Redondeando a un único decimal todos los valores numéricos que se van a aportar, la puntuación media obtenida del conjunto de respuestas de los evaluadores internos ha sido de 9.2 sobre 10, mientras que la obtenida del conjunto de evaluadores externos ha sido incluso ligeramente superior, concretamente de 9.3. La puntuación mínima otorgada en algún ítem tanto por los evaluadores internos como por los externos ha sido 8. Por lo tanto, la desviación típica en las respuestas ha sido pequeña. Los evaluadores internos han otorgado una puntuación ligeramente inferior (9.2) que los evaluadores externos (9.3) en el bloque referente a la adquisición de competencias, mientras que unos y otros han otorgado igual puntuación (9.1) en el bloque referente a la valoración del planteamiento del ejercicio de simulación. Además, en el apartado de sugerencias del cuestionario, los evaluadores externos han coincidido al manifestar la utilidad que para ellos posee esta herramienta de innovación docente y la conveniencia de aplicar en el futuro esta experiencia a otras asignaturas. Incluso uno de los evaluadores internos ha propuesto como mejora para próximas ediciones de la experiencia una cierta simplificación del escenario simulado en el que alumno debe adoptar decisiones.

## **5.- CONSIDERACIONES FINALES**

En este artículo se han expuesto el planteamiento, objetivos y metodología seguidos en la aplicación de un juego de simulación política a estudiantes de tercer curso de la Licenciatura de Ciencias Políticas y de la Administración de la Universidad de Granada.

Los resultados de la evaluación académica demuestran que se trata de una herramienta que favorece positivamente el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que incrementa la motivación y participación de los alumnos, así como la adquisición de conocimientos teóricos relacionados con la puesta en práctica del ejercicio. Al mismo tiempo, el grupo de discusión en el que participaron el profesor y los alumnos permitió detectar los puntos débiles de esta experiencia didáctica y dio pie a sugerencias para la mejora del ejercicio en próximas ediciones.

Finalmente, tanto la evaluación interna como la externa ha valorado de manera muy positiva el planteamiento del ejercicio y la contribución de éste a la adquisición de competencias por parte de los alumnos.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Barea, M. y Billón, M. (2001). "Simulación de negociaciones en un foro económico internacional". *Boletín de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 1, 19-28.

Lowry, P. E. (1999). "Model GATT: A Role-Playing Simulation Course". *Journal of Economic Education*, 30, 119-226.

Raymond, Ch. (2010). "An Experiment in Teaching International Relations: The Effects of a World War I Role-Playing Simulation on Student Performance". APSA

Teaching and Learning Conference, 1 de febrero (paper).

Reilly, D. (2009). "Simulating International Relations". APSA Teaching and Learning Conference, 2 de febrero (paper).

Rodgers, Y. (1996). "A Role-Playing Exercise for Development and International Economics Courses". *Journal of Economic Education*, 25, 217-223.

# UNA PROPUESTA DE COORDINACIÓN DE ACTIVIDADES PRÁCTICAS PARA EL GRADO EN DERECHO

María del Mar de la Peña Amorós

María Fuensanta Gómez Manresa

María Magnolia Pardo López

Facultad de Derecho. Universidad de Murcia

## RESUMEN

El EEES exige un nuevo planteamiento de la enseñanza universitaria, con especial incidencia en las actividades prácticas. Tomando como punto de referencia la experiencia llevada a cabo por las autoras en sus distintas asignaturas y ante las dificultades surgidas en el primer año de implantación del Grado en Derecho, se propone un *método de casos prácticos progresivos*, bien por asignaturas, bien coordinado para todo el Grado, que permita un mejor aprovechamiento y empleo de los conocimientos teóricos adquiridos por los alumnos.

**Palabras clave:** casos prácticos; aprendizaje basado en problemas; metodologías docentes; EEES.

## A PROPOSAL OF COORDINATED PRACTICES ADAPTED TO THE NEW DEGREE IN LAW

## ABSTRACT

The ESHE requires a new approach to teaching in Universities paying special attention to the so called “practical activities”. Taking as a starting point the experience of several teachers of Constitutional, Administrative and Financial Law and considering the difficulties appeared during this first of year the new Degree in

---

\* Autoras ordenadas alfabéticamente.

<sup>1</sup> LÓPEZ BELTRÁN DE HEREDIA, C., “El método del caso progresivo”, págs. 11 y 12.

<sup>2</sup> Productos digitales de una red.

<sup>3</sup> Una red social con 500 miembros será mucho más efectiva que una con 100.

<sup>4</sup> Este artículo es una versión revisada de una conferencia que tuvo lugar en el marco de un curso de verano de la Universitat de les Illes Balears titulado “Tendencias en la sociedad de las tecnologías de la información”.

Law adapted to the Bologna Agreements, a method for *progressive practices* is proposed, either valid to be used in single subjects or in the Degree of Law as a whole, duly coordinated. This option would allow a better progress and use of the theoretical knowledge acquired by students during their academic years.

**Key words:** practical cases; learning based on problems; educational methodologies; EEES.

## 1.- INTRODUCCIÓN

La incorporación de las Universidades españolas al Espacio Europeo de Educación Superior ha requerido no sólo la adaptación de los planes de estudios al nuevo concepto de “Grado”, sino también una reflexión en torno a las distintas metodologías docentes utilizadas en la enseñanza de contenidos tanto teóricos como prácticos. Tanto para profesores con dilatada experiencia, por lo que puede entrañar de novedad relativa, como para profesores noveles, que por primera vez se enfrentan a la docencia universitaria, conceptos como coordinación, planificación y método cobran un significado matizado por los objetivos de Bolonia.

El Espacio Europeo de Educación Superior pretende, entre otros objetivos y de forma destacada, una reorientación de los métodos de enseñanza hacia un aprendizaje “activo” del alumno, de modo que el protagonista no sea ya el profesor (como ocurría tradicionalmente), sino el propio alumno que se convierte ahora en elemento clave y responsable de su propio aprendizaje.

Esta necesidad de replantear los métodos docentes utilizados hasta ahora ha llevado a profesores de diferentes disciplinas jurídicas tanto a participar en diversos Proyectos de innovación docente, como a asistir a Talleres de perfeccionamiento docente. La implicación en Proyectos con objetivos claramente establecidos, así como la realización de este tipo de talleres permite a los profesores interesados racionalizar lo que podríamos calificar como meras intuiciones. Al mismo tiempo estos talleres ofrecen una valiosa posibilidad de intercambiar ideas y experiencias con otros profesores, no necesariamente pertenecientes a las mismas ramas de conocimiento, lo que resulta también enriquecedor, al aportar en muchas ocasiones experiencias que se realizan en estudios menos tradicionales que los nuestros.

## 2.- METODOLOGÍA

Fue precisamente la asistencia, en su día, a uno de esos talleres de perfeccionamiento, en concreto “Introducción al método de casos como método de enseñanza” (organizado por el ICE de la Universidad de Murcia) el que sirvió de punto de partida para diseñar y proponer la puesta en marcha de un sistema de casos prácticos diferentes al habitualmente utilizado en la hasta entonces Licenciatura de Derecho: un sistema coordinado por asignaturas, disciplinas e, incluso, para la totalidad de las materias impartidas en el Grado basado en la idea de *progresividad*, que permita obtener mejores niveles de aprovechamiento y utilización práctica de conocimientos adquiridos entre el alumnado.

### 3.- OBJETIVOS

La Facultad de Derecho, marcada por la “tradicción” como pocas, no ha permanecido ajena al proceso de revisión y autocrítica que ha supuesto la implantación del EEES.

Una de las deficiencias habitualmente subrayada es el excesivo tiempo dedicado a la formación teórica en detrimento de la formación práctica, casi totalmente preterida. Exige esta afirmación una primera matización importante: si bien es cierto que la enseñanza práctica suele recibir menos atención por parte del profesorado, lo verdaderamente importante no sería tanto el exceso de teoría cuanto el enfoque erróneo o poco adecuado dado a la misma. No puede despreciarse la importancia capital que los conocimientos teóricos revisten en el aprendizaje del Derecho, pues sobre ellos reposa el buen ejercicio práctico. Para quienes aspiran a formar profesionales del Derecho que respondan a las exigencias del EEES resulta imposible prescindir de una sólida base conceptual. Sobre el posible ensayo de intentar combinar de alguna forma clases teóricas y prácticas es interesante destacar, tal y como señala LÓPEZ BELTRÁN DE HEREDIA<sup>1</sup>, que “la distinción entre clase teórica y práctica puede moderarse”. Así hay determinadas materias, dentro de una misma asignatura, que deben explicarse teóricamente pero en otras puede utilizarse, perfectamente, el método del caso a lo largo del curso, bien a continuación de la explicación teórica bien como sustitutivo de ésta, cuando el profesor lo estime conveniente para una mejor comprensión de la asignatura, sin tener que sujetarse al binomio clase teórica-clase práctica.

Una segunda matización es también conveniente: el planteamiento de la enseñanza práctica en las Facultades de Derecho resulta, en más ocasiones de las deseables, “académicamente distorsionado”, impidiendo, de ese modo, que ésta pueda cumplir la función a la que supuestamente viene orientada.

Animados por la búsqueda de soluciones alternativas a ciertas disfunciones en los estudios de Derecho que ya habían llamado la atención de un grupo de profesores de Derecho durante su experiencia como alumnos y que seguían preocupándoles como profesores, decidieron ensayar algunos cambios en las asignaturas cuya docencia tenían encomendada, siempre teniendo en cuenta lo aprendido en los distintos cursos de formación docente recibidos. La experiencia de innovación docente comenzó primero a ensayarse en la Diplomatura Gestión y Administración Pública, para extenderse posteriormente a la Licenciatura en Derecho y también a la Licenciatura en Ciencias Políticas.

Así se inició la experiencia en el asignatura de Derecho Constitucional II (código 09X8) impartido en segundo curso de la Diplomatura de Gestión y Administración Pública (GAP, hoy día suprimida como titulación independiente), que resultaba idóneo para tal fin por múltiples motivos. Pese a que el número de alumnos matriculados era excesivo (100 en acta), el número de asistentes (aproximadamente 40) parecía el adecuado para una enseñanza más en la línea de los Pactos de Bolonia. Se trataba, por otro lado, de una cuatrimestral de 6 créditos ubicada en el primer cuatrimestre del curso, esto es, una asignatura de duración media pero muy concentrada (4 horas semanales en sesiones de 2 horas diarias), hecho que fue aprovechado en nuestro beneficio para replantear las clases

---

<sup>1</sup> LÓPEZ BELTRÁN DE HEREDIA, C., “El método del caso progresivo”, págs. 11 y 12.

teóricas, pero muy especialmente las prácticas. Tampoco puede ignorarse un hecho ajeno a nuestra voluntad, pero que prometía favorecer la actividad de innovación: la carga de trabajo y el cansancio de los alumnos suelen ser menores durante los meses de septiembre a febrero, lo cual podría redundar en un mayor interés y resistencia por parte del alumnado y en mejores resultados académicos, como efectivamente sucedió.

Obviamente, también existían inconvenientes y desventajas. La titulación de Gestión y Administración Pública no es ni propia ni exclusivamente jurídica, de modo que los alumnos no contaban con conocimientos suficientes para afrontar con una profundidad aceptable los casos prácticos, así como tampoco tiene demasiado sentido sobrecargarlos en exceso con entresijos técnicos que no utilizarán en su ejercicio profesional. No era una titulación orientada a la formación de juristas. La actividad de innovación docente desarrollada pretendía, ante todo, mejorar la comprensión de la asignatura, facilitar su aprendizaje de forma comprensiva (no meramente memorística) y amena y, finalmente, optimizar el aprovechamiento de los alumnos.

Este hecho fue, precisamente, el que nos animó a extender la experiencia a la titulación de Licenciado en Derecho, específicamente jurídica, pues rápidamente comprendimos que sólo los resultados en ella obtenidos serían lo suficientemente representativos. Pronto se pensó también, a raíz de la implantación del Grado en el curso académico 2009/2010, en la posibilidad de diseñar para una disciplina al completo (no meramente para asignaturas independientes) o incluso para la totalidad del Grado, un sistema coordinado y progresivo de actividades prácticas que facilitasen y optimizasen el aprendizaje de los estudiantes, aumentando la dificultad de los supuestos y, sobre todo, la capacidad de actuación y resolución autónoma por parte del alumno

#### **4.- ACTIVIDADES DE INNOVACIÓN DOCENTE DESARROLLADAS.**

##### **A. La enseñanza teórica**

La primera decisión tomada afectaba al programa, pues éste era un presupuesto básico para la renovación y cambio de enfoque pretendido para los casos prácticos. Suele ser frecuente en las asignaturas impartidas en la Facultad de Derecho que, dada la importancia de la teoría, se intenten programas desbordantes e inabarcables para el alumno. Respetando los contenidos esenciales impuestos por los descriptores, el programa se redujo de forma significativa por varios motivos: los créditos prácticos iban a serlo realmente, de modo que se disponía de menos tiempo para la teoría; el ritmo de las explicaciones resultaba abrumador para los alumnos, difícil de asimilar y, por lo tanto, poco provechoso; la celeridad con que se avanzaba por el programa era tal que no permitía abundar en algo tan esencial como es la relación entre los distintos contenidos de la materia...

El objetivo es explicar “menos materia”, pero sobre todo explicarla “de forma diferente”. El programa se dividió en seis bloques temáticos (pero este punto concreto puede variar según la asignatura de que se trate y el buen criterio de cada profesor), cada uno de ellos integrado por un número determinado de temas. En cada bloque se insistió en una serie de conceptos y contenidos fundamentales, así como en la relación existente entre éstos y los conceptos y contenidos



pertenecientes a los otros bloques del temario. El profesor era el encargado de explicitar al alumno esa relación, pues es algo a lo que los manuales no dedican atención suficiente. El Derecho Constitucional no es una mera yuxtaposición de datos que se memorizan, es una unidad, y esto mismo puede predicarse de las restantes materias. El alumno, al final del curso, debe haber comprendido el funcionamiento de las instituciones del Estado, el porqué de su existencia, la íntima imbricación que existe entre todas ellas, no simplemente haber aprendido una regulación constitucional que solía, en última instancia, ser incapaz de conectar con la vida real en un buen número de ocasiones.

Para lograr este objetivo se preguntaba a los alumnos en clase constantemente y se fomentaba también su participación. La alusión a problemas de la vida política española pasada y presente, desde una perspectiva jurídica, ayudaba significativamente, amenizaba las clases, captaba la atención del alumnado y lograba conectar teoría y realidad.

La segunda innovación puesta en práctica aparece relacionada directamente con la anterior: el tipo de examen o, más concretamente, lo exigido en él. Los alumnos se adaptan de forma casi imperceptible a lo que se les exigirá para aprobar la asignatura. Si el profesor quiere que el alumno preste atención y aprenda la relación entre los contenidos de los distintos bloques del temario, entonces debe orientar sus explicaciones en ese sentido y debe también preguntar por esa relación. Se estimó que el examen adecuado a tal fin bien podía ser un examen escrito de desarrollo integrado por seis preguntas, cada una de ellas perteneciente a uno de los bloques en que se dividió el temario. Cada una de ellas, a su vez, debe ser diferente en el planteamiento: una busca la concreción en la respuesta, aportando los datos precisos; otra pretende que el alumno sea capaz de sistematizar y sintetizar el contenido de todo un bloque temático; otra está orientada a que el alumno pueda relacionar lo preguntado con otros conceptos del mismo bloque; una cuarta debiera permitir relacionar lo preguntado con materias pertenecientes a los otros bloques; en otra pregunta se obliga al alumno a estructurar contenidos de forma muy esquemática; una última pregunta, de libre composición, obliga al alumno a reflexionar sobre lo aprendido y responder utilizando de forma activa los conocimientos adquiridos.

Todo lo preguntado en el examen debe haber sido debidamente tratado en clase previamente, de modo que el nivel de las explicaciones y el nivel de exigencia del examen guardasen correlación. Para cumplir este objetivo, los alumnos habían sido advertidos previamente de las peculiaridades del examen y se habían ensayado en numerosas ocasiones, durante las clases, preguntas hipotéticas de examen y respuestas o planteamientos adecuados para aquéllas.

## B. La enseñanza práctica

La tercera novedad, la más destacada desde nuestra perspectiva y a la que en definitiva iba orientada la renovación de la enseñanza teórica, afecta a las clases prácticas y viene a servir a un mismo tiempo de refuerzo y ensayo para los cambios operados en la enseñanza teórica. Los casos prácticos así concebidos sirven para consolidar la teoría y también para incorporar parte de ella por primera vez. También son un fiel contraste que arroja luz sobre los resultados reales que los cambios operados en la enseñanza teórica puedan estar

produciendo.

En primer lugar, la puntuación de las mismas puede representar hasta un 40% de la calificación final, de modo que su realización podía decidir entre el aprobado y el suspenso en algunos casos y desde luego influir en la nota en todos los supuestos.

Cada bloque temático incorpora la correspondiente práctica, que es entregada al inicio del mismo, para ser resuelta en clase una vez que se han cubierto los objetivos teóricos. La fecha en que la práctica ha de ser resuelta es anunciada el día de su entrega, para facilitar la planificación del trabajo. La estructura es igual en todas ellas, pero la dificultad de las mismas es creciente (al menos desde la perspectiva del profesor, no siempre coincidente con la del alumnado, que suele considerar la primera la más difícil): planteamiento de un supuesto siempre tomado de la vida real y preguntas relacionadas con el supuesto. Para su respuesta es necesario el empleo de textos legales, manuales y monografías especializadas, éstas últimas siempre sugeridas por el profesor (bien de forma explícita, bien de forma velada, para desarrollar en los alumnos cierta costumbre por las búsquedas bibliográficas y de materiales). Toda iniciativa autónoma es valorada muy positivamente.

Es importante subrayar que este método puede ser empleado: a) en una asignatura aislada (primer ensayo de las autoras); b) en la totalidad de una materia, integrada por varias asignaturas, si así lo han establecido previamente los profesores de un mismo Departamento o si se diese el caso de que un único profesor impartiese al mismo grupo de alumnos las distintas asignaturas pertenecientes a su disciplina presentes en el Grado, sin necesidad de coordinarse con otros profesores, únicamente planificando su docencia con la suficiente antelación; y c) en todo el Grado de forma conjunta, siempre que los profesores estuviesen dispuestos a colaborar de forma voluntaria, convencidos de la bondad del método propuesto, en cuyo caso se utilizaría cada uno de los niveles diseñados para los casos prácticos, que a continuación expondremos, por curso o por cuatrimestre.

Cuando los supuestos planteados permiten razonar en sentidos contrapuestos, es obligado para el alumno ofrecer al menos dos respuestas posibles, pues de este modo se desarrolla la capacidad de argumentación jurídica y se evidencia ante los alumnos la distinción existente entre lo jurídico y lo valorativo.

También se procura que cada práctica incorpore elementos de los bloques vistos con anterioridad, para fomentar la visión de unidad y conjunto de la asignatura o materia. Si se trata de coordinación de actividades para la totalidad del Grado, no es descartable la "interdisciplinariedad práctica", bien en niveles muy básicos, bien planificada de forma conjunta horizontalmente, entre los profesores que impartan las asignaturas de un mismo curso.

Como los supuestos prácticos pueden y deben guardar relación con la actualidad (en la asignatura tomada inicialmente de referencia, sucesión a la Corona y reforma constitucional, Estatuto de Cataluña, impugnación ante el Tribunal Constitucional de la conocida como ley de matrimonios homosexuales...) la práctica debiera servir para profundizar en aspectos teóricos y al mismo tiempo mostrar la proyección práctica de conceptos abstractos.

La intención última es que al final de curso o del Grado, según la propuesta más ambiciosa, los alumnos puedan ellos mismos diseñar un caso práctico tomado de la

realidad, siendo capaces de filtrar los datos jurídicamente relevantes. Ahí reside la clave del método progresivo: los casos prácticos son cada vez menos elaborados por el profesor y el alumno “progresivamente” aprende a resolver problemas reales como lo haría un profesional en el futuro, sin ayuda de guía alguna. El método está orientado no ya a enseñar Derecho Constitucional, Administrativo o Financiero, por citar algunos ejemplos, sino a enseñar al alumno a plantear y resolver problemas prácticos por sí mismo.

## **5.- PROPUESTA PRINCIPAL**

El planteamiento del método progresivo, muy esquemáticamente, es el siguiente:

1º Caso práctico: es el más elaborado y “trillado” por el profesor. Se redacta el supuesto, se incorpora un listado de preguntas guía que apunta a las cuestiones centrales que deben ser resueltas. Se proporciona toda la legislación procedente y sólo la procedente. También se proporciona al alumno un soporte jurisprudencial adecuado. Óptimo para primer cuatrimestre de primer curso.

2º Caso práctico: se entrega el supuesto redactado con preguntas guía, pero la legislación y la jurisprudencia que se indica al alumno puede ser o no relevante para la resolución del caso. El alumno debe realizar una tarea de filtrado de materiales. Puede ser introducido sin problemas en el segundo cuatrimestre de primer curso.

3º Caso práctico: caso práctico con supuesto redactado y algunas preguntas guía, pero ya no todas. Indicios sobre la posible legislación a tener en cuenta. Búsqueda de jurisprudencia a cargo del alumno. Este nivel intermedio de dificultad se puede emplear en todo el segundo curso, primer y segundo cuatrimestre.

4º Caso práctico: el supuesto práctico se entrega redactado al alumno, pero sólo se incorporan preguntas-guía muy sencillas que apenas proporcionan indicios sobre la resolución del caso. No se suministra ni legislación ni jurisprudencia. Su introducción en el primer cuatrimestre de tercer curso no debiera plantear grandes dificultades.

5º Caso práctico: el supuesto práctico se entrega redactado al alumno, pero no se incorporan preguntas guía, ni materiales de ningún tipo. El problema es descrito por el profesor, pero el alumno debe desentrañarlo por sí mismo sin ayuda. Este nivel de dificultad y también de autonomía debe alcanzarse de forma gradual y sostenida en el segundo cuatrimestre de tercer curso y en ambos cuatrimestres de cuarto curso. Obviamente, la complejidad de los primeros casos de resolución “independiente” para el alumno puede y debe graduarse.

6º Caso práctico: el alumno debe tomar los datos de la realidad jurídica y política española, centrar un problema jurídico-constitucional, plantearlo y resolverlo por sí mismo. El profesor se limita a corregir su trabajo. Está indicado, de forma voluntaria y para algunas asignaturas, en el último cuatrimestre del Grado.

## **6.- VALORACIÓN DE CONJUNTO**

A la vista de los resultados obtenidos con la puesta en práctica de estas propuestas, el planteamiento de las explicaciones teóricas puede considerarse valorado, en

general, muy positivamente por los alumnos. Sin embargo, el planteamiento de las clases prácticas resulta, a día de hoy, algo más difícil de seguir por un estudiante poco acostumbrado a estas metodologías docentes. No sin motivo, los alumnos han comentado durante las clases y acabado el curso la enorme dificultad que para ellos entraña la resolución de los casos prácticos, dado que carecen de formación jurídica (bien por la naturaleza de los estudios cursados, bien por ser alumnos de primer curso).

Se ha pensado, como posible alternativa a intercalar con los casos prácticos, sustituir éstos por el comentario guiado de sentencias. La labor resulta más asequible para el alumno y también permite un muy buen aprovechamiento de los créditos prácticos. El motivo de la sustitución no es otro que el interés mostrado durante el curso anterior, por parte de los alumnos, cuando en clase era traído a colación algún asunto de actualidad sobre el que el Tribunal Constitucional se hubiere pronunciado. No obstante, todo con mesura, sin anular la presencia de supuestos prácticos, de resolución más activa para el alumno, y sin perder de vista que el comentario de sentencias también se incardina, con frecuencia, en el curso de las explicaciones teóricas.

En la titulación de Derecho, por el contrario, cuando esté método se puso en práctica durante los extintos estudio de Licenciatura, los alumnos quedaron satisfechos con los resultados y su utilidad, aunque han señalado su dificultad y el elevado número de horas de trabajo que han de ser invertidas.

## **7.- CONCLUSIONES FINALES**

En consideración a la experiencia desarrollada en estas asignaturas podemos entresacar distintas conclusiones.

*Prima facie* debemos afirmar que el método del caso progresivo permite valorar y evaluar diversas habilidades o capacidades del alumno, entre las que destacan las siguientes: su expresión oral, su capacidad de improvisación e iniciativa, su corrección en el razonamiento jurídico, el manejo de materiales de diversos tipos...

Asimismo, en un segundo término, el uso de este método docente obliga a los estudiantes a trabajar de manera colaborativa con el resto de sus compañeros, tal y como se hace en la actualidades en muchos ámbitos laborales.

En tercer lugar debemos destacar que gracias a la resolución de casos prácticos los alumnos adquieren un nivel mucho más elevado de responsabilidad del que se asumen en un curso que se desarrolla únicamente mediante lección magistral. Así, recurriendo a este aprendizaje mucho más activo, los estudiantes participan de forma personal en la construcción de sus propios conocimientos. De esta manera el estudiante aprecia la conexión entre los contenidos de la materia y la realidad del mundo, que exige a los profesionales del Derecho soluciones a casos en ocasiones muy complejos.

## **BIBLIOGRAFÍA**

AAVV., *Innovación docente y calidad en la enseñanza de las Ciencias Jurídicas en Espacio Europeo de Educación Superior*, Laborum, Murcia, 2007

AAVV., *Buenas prácticas para la docencia del Derecho adaptada al ECTS*, Editum, Murcia, 2010

GORDILLO, A., *El método en Derecho. Aprender, enseñar, escribir, crear, hacer*, Civitas, Madrid, 1988, reimpresión 1995

LÓPEZ BELTRÁN DE HEREDIA, C., "El método del caso progresivo", Comunicación presentada en el Congreso de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas, Sevilla, 2009

VARGAS VASSEROT, C., "El método del caso en la enseñanza del Derecho: experiencia piloto de un piloto novel", *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, volumen 2, número 4, 2009, pág. 193 y ss



# **LA INNOVACIÓN EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA A TRAVÉS DE LAS REDES SOCIALES**

**C. C. García Vázquez**

**R. Lago Urbano**

Universidad de Huelva

## **RESUMEN**

Este trabajo tiene por objeto crear una red social en el entorno de una asignatura universitaria dentro del marco de la Facultad de Ciencias del Trabajo de la Universidad de Huelva. Se toma como punto de partida la Sociedad del Conocimiento, donde las Tecnologías de la Información y la Comunicación dan lugar a múltiples formas de comunicación y aprendizaje. Las Universidades como espacios de gestión del conocimiento juegan un papel fundamental en la puesta en marcha de metodologías innovadoras que hagan la enseñanza más atractiva y que faciliten la transmisión de conocimientos. Partimos de la definición de redes sociales, su historia y aplicación en el ámbito educativo. Aplicaremos la red Ning, como espacio web 2.0 en el que cualquier persona puede crear redes sociales independientes personalizadas para un tema concreto y dirigido a colectivos específicos, lo que nos permite la especialización de los miembros sin las interferencias externas propias de las otras redes sociales.

**Palabras clave:** redes sociales; gestión del conocimiento; docencia universitaria; Ning.

## **INNOVATION IN THE UNIVERSITY EDUCATION THROUGH SOCIAL NETWORKS**

### **ABSTRACT**

This work aims to create a social network in the environment of a subject's university within the framework of the Faculty of Work Sciences at the University of Huelva. It takes as its starting point the knowledge society where information technology and communications give rise to multiple forms of communication and learning. The Universities as sites of knowledge management plays a key role in

the implementation of innovative approaches to make teaching more attractive and to facilitate the transmission of knowledge. We start with the definition of social networks, its history and application in the field of education. Ning network will apply, such as web 2.0 space in which anyone can create separate social networks tailored to a particular topic and directed at specific groups, which allows the specialization of the members themselves without external interference from other social networks.

**Key words:** social network, knowledge management, teaching University, Ning.

## 1.- INTRODUCCION

La Sociedad del Conocimiento y de la Información ha supuesto multitud de cambios que afectan a nuestro día a día. Dichos cambios deben ser asumidos dentro del ámbito educativo, y especialmente en la Universidades, las cuales son clave en la gestión de la información y del conocimiento.

En el ámbito educativo se van incorporando poco a poco nuevas fórmulas que están convirtiendo a la educación y el aprendizaje más atractivo para el alumnado. Sin embargo, cuando buscamos información sobre la aplicación de las redes sociales en educación, nos encontramos muy pocas experiencias sobre ellas. Casi todo el mundo, profesorado y alumnado, pertenecen a redes sociales, pero éstas no han sido llevadas a las aulas.

El mayor valor de una red social es mantener el contacto entre las personas, y en el ámbito educativo podríamos aplicarla, por ejemplo, para mantener en contacto al profesorado con alumnado, así como profesorado entre sí, alumnado, etc. Existiendo con ello un aprendizaje y una interacción constantes.

El objetivo de nuestro estudio es la creación de una red social dentro de la asignatura Políticas Sociolaborales en la licenciatura de Ciencias del Trabajo de la Universidad de Huelva, que nos de la posibilidad de utilizar las redes sociales desde un enfoque más académico con miras al futuro profesional de nuestros alumnos y alumnas y como nuevas formas de investigar.

Desde nuestra experiencia como docentes en la Universidad de Huelva en distintas áreas de las Ciencias Sociales, hemos observado como nuestro alumnado pertenece a una nueva generación en la que disponen de múltiples herramientas y aptitudes para el uso de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación.

La citada generación ha nacido en la “Sociedad del Conocimiento, llamada por la UNESCO como “Sociedad del Saber”, donde los elementos claves son el uso de la información y el conocimiento. Debemos diferenciar ambos términos, la información surge con el uso e innovación de las tecnologías de la información y las comunicaciones, mientras que el conocimiento son aquellos elementos que pueden ser comprendidos por la mente humana.

Las Universidades son organismos clave en la Sociedad de la Información y del Conocimiento y prestan servicios. Éstos están basados en el conocimiento, creando así espacios para la innovación. No obstante, ello no debe fundamentarse únicamente en facilitar acceso a la tecnología y a Internet. La Universidad debe reflexionar sobre la aplicación del fenómeno de redes sociales como potencial creativo y gestión del conocimiento.



El profesorado tiene el reto de adaptarse a los cambios que se están produciendo en el ámbito comunicativo y de los usos de las redes sociales. El uso activo y social de la red no puede ser ignorado en las planificaciones docentes. Una multitud de jóvenes hacen uso a diario de las redes sociales con su entorno de iguales, compartiendo fotos, música, mensajes, etc., cómo aprovechar ese potencial para incluirlo en el ámbito educativo y mejorar su futuro profesional.

## 2.- MARCO TEORICO

- El aula virtual como apoyo a la docencia presencial.

A lo largo de la historia la educación ha estado siempre presente, marcada por los factores sociales, políticos, filosóficos, religiosos, etc. del momento. El siglo XX se ha caracterizado por la expansión de los espacios educativos, sin embargo hoy día aún hay miles de personas sin recibir una educación reglada.

Desde hace siglos, la educación tradicional estaba basada en la presencialidad, la cual se caracterizaba por la relación unidireccional profesor-estudiante con una base oral, uso de la lengua escrita y libros fundamentalmente. En los últimos años se han ido introduciendo prácticas de educación a distancia, con el objeto que ésta llegue a la mayor población posible, pero sobre todo a raíz de los cambios importantes introducidos por la Unión Europea respecto a la formación a lo largo de toda la vida. En realidad, el reto de la educación a distancia debiera ser el mismo que el de la educación presencial: incrementar el nivel de calidad de la formación, en nuestro caso la universitaria, que se está ofreciendo a nuestros ciudadanos, a la vez que promover la investigación necesaria para seguir mejorando (Sangrá, 2002).

La educación a distancia tradicional está cambiando a pasos agigantados introduciendo nuevas herramientas acorde con los avances tecnológicos. Por tanto y como consecuencia de la Sociedad del Conocimiento, se están produciendo cambios significativos en los hábitos de los individuos, tales como aumento de la edad de los estudiantes, inestabilidad laboral, movilidad geográfica, falta de tiempo para asistir a la clases presenciales, una mayor oferta formativa. Todo ello implica que el sistema educativo debe ofrecer nuevas posibilidades ante estos cambios.

No por ello, la educación convencional superior va a desaparecer, pero sí ha de adaptarse a los cambios sociales y tecnológicos de los últimos tiempos, incorporando nuevas vías en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como el establecimiento de un punto de conexión entre presencialidad y a distancia. Éste puede ser "*la virtualidad*", donde la educación diversifica sus procesos de enseñanza y aprendizaje, dando lugar a espacios creativos e innovadores. Prueba de ello encontramos el caso de la Facultad de Ciencias del Trabajo de la Universidad de Huelva, que cuenta con un segundo ciclo en la modalidad presencial y virtual, facilitando la aparición de nuevos entornos educativos virtuales en el que el alumnado construye su propio aprendizaje.

La diferencia más importante entre la educación presencial y la virtual, se encuentra en el *cambio de medio*, aunque la finalidad educativa sea la misma, el

camino para conseguirla es diferente. El aula tradicional convive con el aula virtual, donde la educación en línea, se está convirtiendo en una forma nueva de proporcionar conocimientos. La virtualidad posibilita no sólo nuevas fórmulas formativas, sino la interacción entre los diferentes agentes educativos quedando a un lado los límites geográficos y horarios y rompiendo con un espacio físico.

A finales de los años 90 del siglo XX aparecen las redes sociales como nuevas formas de relación y flujos de información y conocimiento. En los últimos años algunas de estas redes sociales se han ido incorporando a la enseñanza, convirtiéndose en una nueva herramienta innovadora. Desde nuestra perspectiva, el uso de redes sociales en la enseñanza universitaria podría ser el nexo de unión entre la enseñanza tradicional y a distancia, proporcionando nuevos espacios educativos en los que el alumnado cuente con materiales de autoestudio, entorno fluido de comunicación, clases a través de videos, entornos de trabajo en grupo, distribución por línea de materiales multimedia, foros, blog, etc., los cuales en su minoría eran habituales en la educación a distancia.

#### o Redes sociales.

Una red social no puede conocerse simplemente a través de definiciones, sino que es fundamental la vivencia y experiencia con ella. No obstante, siguiendo la definición aportada por Haro (2008) podemos decir que se trata de una estructura que se puede representar en forma de uno o varios grafos en el cual los nodos representan individuos y las aristas relaciones entre ellos. Las relaciones pueden ser de distinto tipo como amistad, intercambio financiero, laborales... Es el medio de interacción de distintas personas como por ejemplo Chats, Foros, Spaces, etc.

En los últimos años las relaciones humanas están cambiando de forma acelerada, en parte debido al uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, multiplicándose muchas de ellas como consecuencia de la interacción e interactividad en nuevos espacios virtuales, teniendo su principal soporte en la Web 2.0.

Tal como señala Monsouri (2008), una definición de red social desde el punto de vista técnico, se define como una plataforma Web, es decir, un tipo de portal que ofrece numerosos servicios a los que se accede en Internet a través de una página Web por medio de un navegador.

La finalidad perseguida tanto por las redes humanas como por las tecnológicas es la de fomentar y fortalecer las relaciones interpersonales, siendo el medio y la forma distintas de una a otra, como puede ser el tamaño, en el cual en las redes humanas gira en torno a ciento cincuenta personas y en las tecnológicas puede alcanzar a miles de personas.

#### o Historia redes sociales: Web 2.0.

Los seres humanos somos sociales por naturaleza y a lo largo de los tiempos siempre ha buscado relacionarse con otros seres, creando lazos de unión y comunicación.

El concepto de red social es tan antiguo como la propia humanidad y va unido a los avances en las comunicaciones a lo largo de la historia. La noción de red surge con la demostración del telégrafo óptico en el s.XVIII.

Según Monsouri (2008), J. A. Bañes en 1.954 fue quien acuñó el concepto de red social como tal, para describir a “una estructura social de nodos que son en general personas u organizaciones. Una red social representa las relaciones, flujos de información/conocimiento y cualquier otro tipo de intercambio entre las personas, grupos, organizaciones, ordenadores que la integran”.

Si comparamos una de las primera definiciones de red social humana con ésta última de red social tecnológica, se observa que no difieren en exceso una de la otra, podríamos afirmar incluso que ambas son casi idénticas.

La primera red social en una Web aparece en el año 1.997 en Estados Unidos, la cual se conoció con el nombre de *Sixdegrees.com*, en ella los usuarios podían darse de alta, crear sus perfiles y listados de amigos, enviar mensajes de texto, entre otras cosas. No obstante, esta red desapareció en el año 2.000, como consecuencia primordialmente de la “desconfianza” para conocer personas a través de Internet, aunque a priori fue un gran negocio. Posteriormente, en el año 1.999 se crea la red *LiveJournal* por Brad Fitzpatrick como una forma de mantener a sus amigos del instituto actualizados acerca de sus actividades, para ello integra entre sus utilidades sistemas de mensajería instantánea.

*Cyworld*, fue creado por SK Communications, en Corea del Sur en el año 1.999 y en el año 2.001 se convierte en una red social propiamente dicha, ofreciendo una gran variedad de servicios, como por ejemplo subir artículos digitales, fotos, video clips o abrir un diario. Al mismo tiempo *LunarStorm* fue actualizando sus servicios incluyendo entre ellos los blogs, así como *Ryze.com* logró poner en marcha un sistema para que sus usuarios clasificaran sus contactos de negocios. Redes como *Trube.net*, *Linkendin* y *Friendster* tomaron ejemplo de *Ryze.com* y unificaron lo personal y profesional en una misma red.

Una de las redes más conocidas y relacionada con las artes escénicas es *Myspace*, la cual aparece en 2003 potenciando el componente social de la red. Otras surgen de la mano de grandes empresas como es el caso de *Orkut* en 2004 promovida por Google o *Yahoo 360º* en 2005 por Yahoo.

Actualmente, una de las redes más potentes, y que ha desbancado a redes como *Myspace*, es *Facebook* que emerge en la Universidad de Harvard con el objetivo de disponer en Internet de fotografías del alumnado para facilitar su reconocimiento, sin embargo actualmente está abierto a cualquier persona que tenga una cuenta de correo electrónico. A mediados del año 2.008 se crearon versiones en francés, alemán y español con el objetivo de impulsar la expansión fuera de Estados Unidos. Desde ese mismo año el número de usuarios ha crecido considerablemente. En enero de 2.010, el número de usuarios era de más de 380 millones. No obstante es muy complejo y difícil determinar su número ya que a diario se crean o eliminan cuentas en la citada red.

o La red Ning.

La red *Ning* es una plataforma online que surge en 2005, como un espacio en el que cualquiera puede crear sitios Web sociales, siendo una de sus principales características que cualquier persona puede crear su propia red social personalizada para un tema concreto y dirigirla a colectivos específicos, comenzando por darle nombre y características que la hagan propia. Tiene la posibilidad de crear redes sociales independientes, siendo en muchas ocasiones de

tipo profesional, lo que permite la especialización de los miembros sin las interferencias externas propias de las otras redes sociales.

La red Ning puede tener tres tipos de usuarios:

- El creador de la red. Es la persona que originalmente la creó y es la que tiene el mayor nivel de control de la red, y entre sus funciones podemos citar: modificar el tipo de privacidad, dar de alta o baja a los administradores, permitir que los usuarios modifiquen su página personal pedir la confirmación de los administradores antes de subir fotos o vídeos por parte de los usuarios, suspender la red temporalmente o darla de baja, entre otras.
- Los administradores. Son nombrados por el creador. Y entre sus funciones podemos citar: modificar el aspecto de la red, añadir o quitar aplicaciones de la red, gestionar los foros, invitar nuevos miembros, crear páginas nuevas, etc.
- Los usuarios. Son invitados por los administradores o por el creador cuando la red es privada, o inscribirse directamente cuando la red es abierta. Realizan las siguientes tareas: incorporar o modificar los datos de su perfil, crear o eliminar mensajes en el “muro” de su página, invitar a otros miembros, crear grupos, participar en foros de discusión, escribir en su blog, crear objetos propios, tales como imágenes, videos, sonido..., dejar comentarios a cualquier objeto creado por otro, etc.

Entre los objetos<sup>2</sup> que genera una red Ning, podemos destacar la página personal de cada miembro donde aparece toda su información; las cajas de texto las cuales contienen cualquier información; los mensajes de texto o comentarios; el blog; eventos de calendario en los cuales se registran determinadas actividades programadas, tales como exámenes; los foros de discusión; los grupos y archivos de sonido, vídeos o fotos.

o Redes Sociales en el ámbito educativo.

Una red social está formada por nodos y aristas, los nodos estarían constituidos por el profesorado y el alumnado y las aristas serían las relaciones docentes, cursos, apuntes, tutorías, eventos, trabajo en grupo, foros, etc., existentes entre ellos.

Actualmente en el entorno educativo nos encontramos con dos modalidades de enseñanza, presencial y a distancia, esta última se ha visto influenciada por las tecnologías de la información y la comunicación. Tal y como señala Azcorra (2001) nos enfrentamos en esta modalidad a una enseñanza a distancia que tendría como objetivo el ser “abierta, flexible e interactiva basada en el uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación, sobre todo aprovechando los medios que ofrece la red Internet”.

Asimismo nos enfrentamos a otro tipo de alumnado, el tele-alumno/a, es decir aquel que sigue un proceso formativo a distancia utilizando como canal de acceso de información y de comunicación las nuevas tecnologías (TIC's). Y que se enfrenta a una situación de enseñanza caracterizada por la flexibilidad espacial y temporal. Es, en definitiva, un alumnado inmerso en un proceso de formación flexible y a distancia.

---

<sup>2</sup> Productos digitales de una red.

De entre todas las redes existentes en la actualidad, aquella que más usos tiene en el ámbito educativo es Ning, la cual permite una gestión muy eficiente cuando hay implicado un gran número de alumnado y docentes.<sup>3</sup>

Cuando se va a crear una red social en el ámbito educativo es necesario que ésta reúna una serie de requisitos, tales como que sea privada y que tenga una configuración específica:

- El profesorado serán administradores, con el objetivo de que sean quienes puedan gestionar las altas y bajas del alumnado así como los grupos que se vayan creando.
- Se deben crear normas internas de comportamiento y exigir su cumplimiento.
- El profesorado y el alumnado deben identificar sus datos personales y foto.
- Dar permiso a los usuarios y usuarias para que creen grupos de trabajo, suban ficheros de sonido, video y/o texto.
- La página principal sólo recogerá las entradas destacadas del blog y que tengan relación con la asignatura.
- Posibilidad de ordenar los objetos por fecha de creación, para no tener que revisarlo todo cada vez, sino únicamente lo último que se ha añadido.
- Revisión periódica de las fotos, vídeos y comentarios realizados por los alumnos y alumnas para evitar un mal uso de la red.
- El profesorado debe tener acceso a la página de cada alumno/a, con el objeto de consultar todo el material aportado por éste/a, la participación en foros, la pertenencia a grupos de trabajo, tutorías, blogs, etc.

Una vez que ya se ha creado la red, esta sería junto con el aula el lugar de trabajo de la asignatura. En ella se pueden llevar a cabo cualquier tipo de actividades de enseñanza-aprendizaje. El profesorado puede crear un muro donde cuelgue todos los documentos, videos, relacionados con el aspecto teórico-práctico de la asignatura; así como constituir grupos de trabajo con sus alumnos y alumnas, asignarle a cada uno de ellos una temática concreta; subir videos, fotos, etc.; concretar eventos, seminarios, un Blog en común, Chat para tutorías virtuales, foros temáticos y/o generales, etc. Por otro lado los alumnos/as, podrán crear grupos propios de trabajo, donde a través del muro de la página se comuniquen y compartan información, contenidos,...

En la actualidad muchos profesores y profesoras están utilizando Ning para desarrollar recursos educativos, sobre todo en educación primaria y secundaria. De esas actuaciones podemos señalar algunos de los beneficios que proporcionan:

- Permite centralizar en un único sitio todas las actividades docentes de la asignatura.
- Aumenta la fluidez y sencillez de la comunicación entre profesores y alumnado.

---

<sup>3</sup> Una red social con 500 miembros será mucho más efectiva que una con 100.

- Facilita la comunicación y las relaciones, sobre todo entre aquellos alumnos que son más tímidos o que tienen mayor dificultad de participación.
- Incrementa el aprendizaje del comportamiento social básico por parte del alumnado: qué puedo decir, qué puedo hacer, etc.
- Facilita la coordinación y trabajo en equipo, mediante la creación de los grupos apropiados.
- Incremento de la eficacia del uso práctico de las TIC's, al actuar la red como un medio de aglutinación de personas, recursos y actividades.

### **3.- CONCLUSIONES**

Nuestro reto es basar la docencia en la transmisión de conocimiento, no de forma unidireccional y sí con base en las redes sociales. Vamos a realizar un estudio piloto en la asignatura Políticas Socio laborales en el marco de la Titulación Ciencias del Trabajo de la Universidad de Huelva, mediante la creación y aplicación de una red social específica.

Pretendemos conocer la transición experimentada por las redes humanas a las tecnológicas en el entorno educativo en los últimos años. Al mismo tiempo, estudiaremos al alumnado y profesorado universitario con la finalidad de detectar sus competencias en redes sociales, así se analizarán las variables que frenan en el marco del desarrollo de la asignatura anteriormente citada, la utilización de dichas redes, así como la calidad de éstas. Por otro lado, trataremos de crear un espacio atractivo y que motive al alumnado en la continuidad de su participación en el uso de la red social creada en la asignatura una vez concluido el curso académico.

Para llevar a cabo este estudio hemos optado por una metodología mixta, combinando el análisis cuantitativo con el cualitativo para obtener un mayor acercamiento a la realidad de nuestro proyecto.

Como consecuencia de los múltiples cambios acontecidos en el ámbito educativo, debido principalmente a las TIC's en los últimos años, la enseñanza universitaria debe hacer uso de las nuevas herramientas para mejorar la eficacia de su actuación tanto en el aula como en la investigación y convertirse de esa forma en un espacio innovador. Para ello las redes sociales jugarán un papel facilitador en el proceso de enseñanza-aprendizaje gracias a la sencillez de su uso, a las variadas y diferentes posibilidades de comunicación y al estímulo de nuevas habilidades sociales; aportando valor en los ambientes colaborativos de la investigación universitaria.

### **BIBLIOGRAFIA**

ADEL, J. (1997). "Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información". Revista Electrónica de Tecnología Educativa nº: 7. Noviembre 1997. Universitat Jaume I Castelló de la Plana.<sup>4</sup>

CAMPOS, F. (2009) "Las redes virtuales emergen como nuevas plataformas de

---

<sup>4</sup> Este artículo es una versión revisada de una conferencia que tuvo lugar en el marco de un curso de verano de la Universitat de les Illes Balears titulado "Tendencias en la sociedad de las tecnologías de la información".

gestión del conocimiento”. Facultad de Ciencias de la Comunicación. Universidad de Santiago. España. (Artículo en línea. Fecha de consulta: 08 de Junio de 2010). URL: <http://www.iiis.org/CDs2008/CD2009CSC/CCC2009/PapersPdf/D644IQ>

CÓRCOLES, C.P., CASADO, C. y PEÑA, I. (2006) “El profesorado 2.0: docencia e investigación desde la red”. Revista sobre la sociedad del conocimiento. Universitat Oberta de Catalunya. España.

DABAS, E. (1998) Redes sociales, familias y escuela. Argentina: Editorial Paidós.

DE HARO, J.J. (2008) “Las redes sociales en educación”. Barcelona. Blog sobre calidad e innovación en Educación Secundaria. (Artículo en línea. Fecha de consulta: 02 de Junio de 2010) URL: <http://jjdeharo.blogspot.com/>

DE HARO, J.J. (2008) “Aplicación de Ning a la educación”. Barcelona. Blog sobre calidad e innovación en Educación Secundaria. (Artículo en línea. Fecha de consulta: 02 de Junio de 2010) URL: <http://jjdeharo.blogspot.com/>

LEON DE MORA, C. (2010) Entornos colaborativos en docencia virtual: Redes sociales y wikis. Sevilla: Editorial Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

MONSORIU FLOR, M. (2008). Manual de Redes Sociales en Internet. Aprende a usar Tuenti, Facebook, Fotolog, Myspace, etc. ¡Mejor que tus hijos! España: Editorial Creaciones Copyright S.L.

SANGRÁ, A. (2002). “Educación a distancia, educación presencial y usos de la tecnología: una triada para el progreso educativo”. Universitat Oberta de Catalunya.<sup>5</sup> URL: <http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec15/sangra.pdf>.

---

<sup>5</sup> Texto revisado de la conferencia pronunciada en la Universidad Autónoma de Madrid el 20 de mayo de 2002, en el marco del Seminario de formación de RED-U “La utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en Educación Superior: Un enfoque crítico”.





# **EL PODCAST COMO GENERADOR DE CONOCIMIENTO EN TORNO A LA MÚSICA CULTA CANARIA**

**Cristóbal L. Nuez García**

IES Teror

## **RESUMEN**

La creación de podcasts para acercar al alumnado de 3º ESO a la música culta de Canarias es la experiencia que detallamos. Un alumnado habituado al entorno digital y que se acompaña del reproductor portátil de mp3. Describimos las finalidades e intenciones educativas con las que hemos trabajado este recurso de las tecnologías de la información y la comunicación, los medios empleados y las competencias básicas sobre las que hemos incidido.

**Palabras clave:** podcast; música; Canarias; enseñanza secundaria; competencias básicas.

## **THE PODCAST AS A CREATOR OF KNOWLEDGE ABOUT THE CANARY CLASSICAL MUSIC**

### **ABSTRACT**

The creation of podcasts to bring the students of 3<sup>o</sup> ESO classical music to the Canary Islands is the experience that detailed. A student used to the digital environment and accompanying portable mp3 player. Describe the educational purposes and intentions that we have worked with this resource of information technologies and communication, resources employed and the key competencies in which we have had an impact.

**Key words:** podcast; music; Canary Islands; secondary education; key competences.

### **1.- INTRODUCCIÓN**

Grandes y profundos cambios se producen en este siglo XXI desde el punto de vista tecnológico, que nos hacen reflexionar sobre la práctica educativa y las estrategias

de transmisión del conocimiento. Uno de los aspectos en los que parecemos coincidir es en el hecho de que las TIC deben incorporarse al currículo para formar parte indiscutible del proceso enseñanza-aprendizaje y facilitar la adaptación a las características de un alumnado integrado en la tecnología digital.

Por otra parte, en la asignatura nos encontramos con la dificultad de acercar la Música Clásica a un alumnado con gustos muy marcados por los estilos musicales de moda. Por supuesto, la imposición es la forma más sencilla de fomentar el rechazo a la misma, por lo que se hace necesario motivar al alumnado con herramientas que entran dentro de sus hábitos y de sus preferencias. Por ello, el trabajo que hemos realizado con los contenidos relacionados con la música culta se desarrolla en el aula a través de, por un lado, una “didáctica vivencial” en la que el alumnado se ve en lo posible inmerso en la época histórica: vestimenta, danzas, sociedad, interpretación de obras de la época... y, por otro, el empleo de diversas herramientas TIC que resultan motivadoras para un alumnado digitalizado en su vida diaria. Y, de entre estas herramientas, hemos recurrido al podcast como recurso didáctico para trabajar la música culta desarrollada en el Archipiélago Canario.

Cuando hablamos de la música canaria normalmente pensamos en la música tradicional: sus instrumentos, géneros, danzas y ocasiones sociales en las que se interpretaba. Pero, se suele olvidar el conocimiento de la música creada y escuchada en ambientes “cultos”, los estilos desarrollados en las islas a la par que evolucionó la música denominada clásica en el resto de Europa.

Este olvido de la música creada en las islas durante el periodo del XVI al XX no se circunscribe solamente al centro educativo, sino también a bastantes ambientes musicales de las islas. Por tanto, la necesidad de buscar estrategias para alentar su conocimiento dentro del marco de la asignatura de Música en Secundaria viene dada por estos dos hechos:

- a. No suele figurar en la programación de los teatros y auditorios de las islas<sup>6</sup>.
- b. El poco interés que suele manifestar el alumnado por la música clásica y que, salvo los estudiantes que cursan estudios musicales, no suele escuchar.

Por todo ello, acercar las obras de los maestros canarios al alumnado a través de una herramienta, el podcast, perteneciente al entorno tecnológico en el que se desenvuelve nos parece interesante.

## 2.- EN QUÉ CONSISTE UN PODCAST

El podcast es un archivo de audio (por lo general en formato mp3, AAC u Ogg) que se distribuye por Internet y que se puede escuchar en el ordenador o en un reproductor portátil. Para su distribución se recurre a la sindicación, es decir, *la posibilidad de que un programa o un servicio web recuerde visitar cada cierto tiempo las fuentes y compruebe si hay archivos nuevos que descargarse para escuchar* (Gelado, 2007: 165). Es una herramienta relativamente reciente en el extenso

---

<sup>6</sup> Actualmente se generan conciertos para recuperar el Patrimonio Musical Canario que se interpretan en otras salas de ámbito reducido. A modo de ejemplo, encontramos en la prensa local la presentación de obras de José Palomino que *nunca habían sido interpretadas en vida del autor ni en su posteridad* (La Provincia/Diario de Las Palmas, 2010).

entorno digital y tiene cada vez más aceptación<sup>7</sup>, además de gozar de una gran portabilidad pues los archivos descargados se pueden escuchar en cualquier reproductor de mp3.

El podcast se puede considerar como una adaptación de la emisión de audio (también de vídeo) a la red. Se usa Internet como medio para la difusión de los mismos y se accede por tanto a los archivos de audio en cualquier momento (no se ve el usuario sujeto a horarios de emisión) y desde cualquier punto de acceso a la red.

### 3.- DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Al alumnado de 3º de la ESO del IES Teror, en Gran Canaria, se le ha dado la opción de elaborar unos “programas de radio” o unos “documentales” en los que ha de realizar una descripción de los rasgos musicales más importantes de la música en las islas a partir del siglo XV, comenzando por la música aborigen. Posteriormente podrían llevarse estos archivos de audio y utilizarlos para repasar mientras los escucha. Para ello ha dispuesto el discente, aparte de los efectos sonoros producidos por el alumnado o bajados de la red, de las audiciones usadas para el desarrollo del tema en clase.

#### ASPECTOS TENIDOS EN CUENTA

##### a. En cuanto a la organización

Al alumnado se le ha facilitado un texto-síntesis en el que se comenta la evolución de la música desde la correspondiente a los aborígenes canarios hasta el siglo XX. Se trabaja el mismo en clase (y se les invita a ampliar la información) y posteriormente se les distribuye en grupos de tres o cuatro personas. La primera tarea consiste en la elaboración de un guión en el que figuran los textos que se van a leer, los audios y los efectos especiales que se emplean. Por tanto, inicialmente deben decidir qué información emplean y qué estilo usan al elaborar el podcast (si un narrador describe, si se entrevista a personajes de la época, si se dirigen a un público al estilo de un programa de radio, etc.). En este proceso se infieren dos aspectos que orientan la elaboración del podcast: el guión y el audio que se emplea.

##### a.1. El guión

En la elaboración del guión se incluyen el texto que se va a grabar, narradores y momento en que leen, entradas de las obras musicales, efectos especiales y alguna aclaración general. Se acerca por tanto al modelo “literario” de guión (*principalmente se centra en el texto que será leído por el locutor/a, entradas de música y efectos, amén de algunas anotaciones sobre el tono y estilo a interpretar*) y con un formato “cerrado” (*aquellos cuyos contenidos no permiten una modificación*) de los que nos habla Tenorio (2008: 20 y 21), pues el resultado está sujeto a este esquema escrito detallado. Es importante el uso de un guión pues facilita al alumnado enormemente la estructuración y, posteriormente, la elaboración del podcast una vez se colocan delante del ordenador, micrófono en mano:

---

<sup>7</sup> Actualmente ya es habitual que diferentes emisoras de radio pongan sus programas a disposición de los oyentes en formato de podcast en sus páginas web. Véase como ejemplo esta sección de Radio Nacional de España: <http://www.rtve.es/podcast/>

*Para empezar bien y ganar tiempo, te aconsejo que prepares tus textos. De forma parecida a lo que sería un guión de teatro, tendrás que escribir todo lo que dirás delante del micrófono. De este modo lograrás vencer el estrés del locutor, tener más libertad para darle algo de espontaneidad y mantener un hilo conductor bien construido (Blanco, 2010: 51).*

Destacamos de las palabras de Blanco la alusión al estrés, el nerviosismo con que a veces se muestra el alumnado cuando tiene que grabar una intervención. El hecho de tener claro las palabras que van a decir, además de favorecer la organización del trabajo y del mismo archivo de audio, da mayor confianza y tranquilidad; el montaje se termina antes y la experiencia resulta más placentera para el estudiante.

## a.2. El audio

En dos grupos dividimos los recursos sonoros que hemos empleado en el podcast: la voz y el resto de componentes que forman la “banda sonora” del archivo.

- En cuanto a la voz, ésta es puesta por el alumnado. En el guión se establece quién lee cada fragmento en el momento de registrar la voz. Para ello se usa, según preferencias de cada grupo, la opción de grabación del Audacity y micrófonos (multimedia y de auriculares) o reproductores mp3 con opción de grabación.

- En cuanto al resto de los componentes se trabaja con efectos sonoros, tanto realizados por el alumnado como bajados de Internet, y las siguientes obras extraídas de CDs editados por RALS<sup>8</sup>, el Festival de Música de Canarias y del espectáculo didáctico *Al Son de nuestras Tradiciones* enmarcado en los conciertos escolares organizados por la Fundación Orquesta Filarmónica de Gran Canaria y, por último, de la página web de la ULPGC: *Endecha, Canario, Pascual que por un acaso* (Mateo Guerra), *Marcha para la Granadera Canaria* (José Palomino), *Arrorró-Himno de Canarias* (Teobaldo Power), *Suite Sinfónica Canaria- 4.º mov-Seguidillas* (Bernardino Valle), *Vals Canariote* (Camille Saint-Saëns), *Sinfonía Urbana* (Juan José Falcón Sanabria), *Gloria, Laus et Honor* (Diego Durón), *Oh Soberano Dios* (Joaquín García).

## b. En cuanto al material

Inicialmente se ha indagado entre las diferentes aplicaciones gratuitas para editar el audio. Se barajan finalmente dos opciones de software: GarageBand y Audacity. GarageBand es un programa que viene con los ordenadores Mac y que cubre perfectamente las necesidades para realizar un podcast. Tras un sondeo al alumnado se comprueba que son usuarios de Windows por lo que se descarta. En consecuencia se opta para la realización del montaje por el editor de audio Audacity, un programa libre y disponible para las tres plataformas: Windows, Mac Os X y GNU/Linux. Estimamos que dispone de las opciones de grabación, importación y exportación, edición y aplicación de efectos suficientes para obtener un podcast aceptable:

---

<sup>8</sup> *El Repertorio Audiovisual de Lectura y Sonido es un proyecto no lucrativo promovido por El Museo Canario y la Asociación Tinerfeña de Compositores y Musicólogos (COSIMTE). Ha sido creado con la finalidad de recuperar y difundir el patrimonio musical de Canarias mediante la investigación musicológica y a través del estreno de composiciones canarias inéditas [Fecha de consulta: 23/06/10]. Disponible en: <http://www.elmuseocanario.com/index.php/publicaciones/la-creacion-musical-en-canarias> .*

*Con Audacity se puede trabajar sin problemas sobre los ficheros de audio, pero también se pueden crear proyectos, lo que facilita enormemente la edición. (...) Si el podcaster quiere obtener resultados de buena calidad, pero sin excesivas florituras técnicas, con Audacity y poco más tendrá todo solucionado (Marcelo y Martín, 2007: 143).*

El alumnado ha podido bajarlo directamente de la página <http://audacity.sourceforge.net/> o del enlace disponible en el blog que empleamos en la asignatura (<http://musicatio.blogspot.com/2008/01/audacity.html>).

Una vez elaborados estos montajes de audio, se colocan en la zona compartida del Aula Medusa<sup>9</sup> (aula de informática perteneciente a la Red Medusa) para que cada estudiante se los lleve en su memoria USB o en el mp3. Como se puede observar, aquí falta una parte importante para que se considere podcast: la sindicación. Esto no significa que su uso no sea interesante cuando se trabaja con este tipo de contenido, pues facilita mucho la accesibilidad de alumnado y familias a los archivos, sino que consideramos que en este caso lo que nos interesa es el proceso de elaboración. Para compartirlo podemos intercambiar los diferentes archivos en el Centro como expusimos anteriormente.

#### **4.- RECURSO USADO PARA SU AUDICIÓN: EL REPRODUCTOR DE AUDIO PORTÁTIL COMO VEHÍCULO DE TRANSPORTE DEL PODCAST**

Ahora nos centramos en el recurso usado por el alumnado para la reproducción de los archivos confeccionados. Independientemente de que el podcast puede ser escuchado en el ordenador, la portabilidad de este formato nos la da el reproductor de mp3 o mp4.

El reproductor de audio es hoy en día un objeto cotidiano y no sólo para los jóvenes. Su precio ha descendido y se ha diversificado en cuanto a modelos y capacidad. Si caminamos por cualquiera de nuestras calles vemos a muchos viandantes con sus cascos puestos que escuchan música que se encuentra almacenada en sus reproductores de mp3, mp4, teléfonos móviles...

*¿cuántos millones de reproductores mp3 de diferentes marcas y precios habrá en el mundo? Lo desconozco, aunque si juzgamos por lo que uno ve por las calles, debe haber varios centenares de millones, Casi todos los jóvenes llevan uno conectado a las orejas y prácticamente han barrido del mapa al walkman y al diskman (Fumero y Roca, 2007: 104).*

Coincidimos con la idea de estos autores aunque tomando como reproductor de mp3 cualquier aparato electrónico capaz de reproducir archivos digitales de audio: el móvil que nombramos anteriormente, una consola portátil, etc. Estos acompañan a nuestros adolescentes en muchas de las actividades que realizan y en esas diferentes situaciones ayudan a definir su espacio individual. Este espacio del

---

<sup>9</sup> *El Proyecto Medusa es un Proyecto de Integración de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) en los entornos escolares, realizado por la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias. Con él, el Ejecutivo regional continúa las líneas estratégicas del Proyecto "Canarias Digital", mediante el cual se pretende lograr la incorporación progresiva de la comunidad canaria a la denominada Sociedad de la Información. [Fecha de consulta: 25/06/10]. Disponible en:*

[http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/interno.asp?url=/ntint/medusa/introd\\_med.htm#Apart1](http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/interno.asp?url=/ntint/medusa/introd_med.htm#Apart1)

que nos dice Yúdice (2007: 45) al referirse al walkman y por ampliación a los reproductores de mp3:

*Un estudio etnográfico del uso del walkman reveló que los usuarios organizan y administran parte de su experiencia cotidiana mediante la selección y reproducción de música para acompañar labores, deportes y ejercicio, alcanzar estados de ánimo, evocar y olvidar recuerdos, suprimir los ruidos ambiente de la ciudad, evitar el contacto con otros y controlar el juego de miradas con ellos, y desde luego para disfrutar de los sonidos que lo constituyen a uno como sujeto. Así, el walkman (y ahora los reproductores del MP3 como el iPod) es un dispositivo protético que proyecta y contorna el espacio personal del sujeto.*

Nosotros hemos incidido en el uso como herramienta de aprendizaje y además ampliamos este espacio personal hasta convertirlo también en un espacio grupal, pues el uso del teléfono móvil como reproductor permite el empleo de sus altavoces para escuchar música con los amigos.

Para cerciorarnos de las posibilidades de este recurso se pasa una encuesta entre alumnado de 2º, 3º y 4º de ESO de nuestro centro con el fin de comprobar la disponibilidad del mismo de reproductores portátiles de mp3. Así, entre el 20 y el 21 de noviembre de 2008, se pregunta a un total de 116 alumnos por el uso de los mismos. De los resultados destacamos que, a excepción de dos alumnos, todos tienen reproductor de audio, y los que no disponen del mismo pueden escuchar los archivos de audio en el ordenador. Esto facilita el uso del podcast como herramienta didáctica. Por otro lado nos encontramos con que el modelo de reproductor más usado es el móvil. Esto que nos sorprende en principio tiene su lógica al ser el teléfono móvil un objeto más que frecuente entre los adolescente y la sociedad en general por su multifuncionalidad: comunicación, intercambio de canciones vía bluetooth, reproductor, cámara, agenda.... La capacidad de los modelos de que disponen superan en esos momentos el giga (actualmente esta capacidad se ha multiplicado), por tanto disponen de espacio suficiente para ubicar en ellos los podcasts. Por otro lado consiguen los audios en su gran mayoría a través de descargas, tanto directa como por intercambios, o por extracción de CDs. Es por tanto un alumnado más que habituado a trabajar con el audio en formato mp3 que no presenta dificultades a la hora de adaptarse al sistema de trabajo mediante podcasts.

Los medios empleados para trabajar con este recurso son pues, como hemos visto, accesibles desde el punto de vista del centro educativo (hardware, software...) y personal (reproductor de audio). A continuación, sintetizamos los recursos usados en esta experiencia en la siguiente tabla:

RECURSOS USADOS PARA SU ELABORACIÓN	ESPACIO FÍSICO	Aula Medusa	
		Vivienda del alumnado	
	HARDWARE	Ordenadores	Del Aula Medusa
		-Auriculares	Personal

	-Altavoces	
	-Micrófono multimedia y de auriculares	
	-Mp3 y mp4 con función de grabación	
	<b>SOFTWARE</b>	-Audacity para Windows
	<b>AUDIO PROCEDENTE DE</b>	-Disco del Proyecto <i>Al son de nuestras tradiciones</i>
- Discos editados por RALS		
-Disco editado por el Festival de Música de Canarias		
-Audio de la Web de ULPGC		
<b>RECURSOS USADOS PARA SU AUDICIÓN</b>	Ordenador	
	Reproductor portátil	

Recursos usados para la elaboración y audición del podcast.

Fuente: elaboración propia.

## 5.- DIFICULTADES

Las dificultades vienen dadas por la disponibilidad de recursos tanto físicos como digitales.

En cuanto al físico, el acceso al Aula Medusa del Centro es en ocasiones problemática. La demanda de ordenadores es cada vez mayor desde las diferentes asignaturas y niveles. A ello se le une la falta de aulas de proyección por lo que un sector del profesorado usa la sala de informática para visionar películas o para que el alumnado realice exposiciones. Por tanto, la continuidad en las sesiones se ve dificultada por estar el aula donde se encuentran los ordenadores ocupada por otros grupos. A ello le sumamos que se disponen de pocos micrófonos y que los equipos informáticos no tienen altavoces. Se debe trabajar con auriculares con las consiguientes dificultades cuando en un ordenador trabajan tres o cuatro alumnos.

Otro aspecto importante es la calidad de los micrófonos. Esta puede determinar el acabado del podcast por lo que se deben hacer pruebas de grabación y desechar los micrófonos que no den una buena señal.

En cuanto a los recursos digitales encontramos que los programas disponibles en los equipos no se suelen actualizar con prontitud (tarea que sólo puede realizar el profesor coordinador de Medusa) por lo que los estudiantes se pueden encontrar con que en su casa disponen de una versión del editor Audacity posterior a la del Centro. Esto dificulta el avance del trabajo pues los archivos generados en los hogares no pueden abrirse en el aula. Para resolver este problema, el programa Audacity que ofrecemos en el blog es portable<sup>10</sup>. Conseguimos así que el alumnado

<sup>10</sup> Un programa portable es una aplicación que funciona sin necesidad de ser instalada en el ordenador y desde una memoria USB con la condición de que la aplicación haya sido creada para el sistema operativo de que dispone el equipo.

disponga en una memoria USB de la aplicación para abrir y trabajar los archivos en cualquier ordenador.

## **6.- FINALIDAD E INTENCIONES EDUCATIVAS DEL PODCAST**

El trabajo se ha planteado con una primera intención, la de que sea un elemento motivador que fomente la autonomía. Pero además en su elaboración el alumnado ha tenido que recurrir a variados recursos entre los que figuran el uso de la escritura, el desarrollo de un discurso eficaz, la creatividad, el trabajo colaborativo, la audición activa y la capacidad crítica entre otros elementos. Es el propio alumnado el que asume la tarea de explicar el tema tratado a sus propios compañeros a través de los programas que crea. En ellos narra e ilustra auditivamente el texto a través de los fragmentos musicales y efectos seleccionados. Todo esto con la finalidad de facilitar la asimilación de los contenidos mediante un formato que disfruta del factor movilidad, una movilidad dada por la variedad de reproductores portátiles que existe hoy en el mercado.

Nos hemos centrado pues en variados aspectos educativos, de los que sintetizamos algunos:

- El aprovechamiento de la capacidad comunicativa del podcast.
- La movilidad que ofrece este formato a través de los reproductores portátiles de mp3.
- El fomento de la capacidad creativa y crítica del alumnado, que tiene que crear un guión aceptable e ilustrarlo.
- La promoción del trabajo en equipo y la autonomía individual y grupal para organizarse.
- El manejo de recursos informáticos de forma autónoma para hacer el montaje con el editor de audio (grabación del guión, selección y extracción de fragmentos de audición y efectos de sonido, montaje, etc.).

Vemos que a través de estos aspectos educativos se han perseguido dos fines esenciales:

- Usarlo como transmisor de los contenidos y que su audición favorezca la comprensión y memorización tanto del texto como de las audiciones.
- Emplearlo como potenciador de un aprendizaje constructivo y colaborativo al participar el alumnado en su elaboración.

## **7.- COMPETENCIAS**

Consideramos que la dinámica generada con el uso del podcast al trabajar los contenidos relacionados con la música culta de las islas ha incidido de diversas maneras sobre la consecución de las CCBB. Así, en cuanto a la Competencia en Comunicación Lingüística viene determinada por el uso del lenguaje oral y escrito con la interpretación de textos escritos, gestación de textos coherentes y razonados, la entonación, la articulación, la dicción adecuada o la interpretación de mensajes orales. La Competencia Matemática tiene también su reflejo en nuestro planteamiento, puesto que ha estado presente al tener el alumnado que organizar



y secuenciar eventos además de trabajar con unidades de tiempo durante el montaje de los podcasts. En la Competencia en el Conocimiento y en la Interacción con el Mundo Físico hemos incidido a través del control postural frente al ordenador, el cuidado de los ojos ante la pantalla, el empleo adecuado de la voz, y el uso de auriculares con un volumen adecuado. Respecto al entorno, el cuidado del material y el ahorro de energía son una constante durante toda la actividad. En cuanto al Tratamiento de la Información y la Competencia Digital, la incidencia es evidente ante la metodología que hemos empleado. Un uso a nivel individual y colectivo de las TIC no sólo desde el punto de vista habitual de consumidores sino, y esto consideramos que es importante, como generadores de contenidos. La Competencia Social y Ciudadana está presente con la participación e intervenciones durante la construcción del conocimiento: el respeto a la opinión ajena a la vez que se expresa la propia, al turno de palabra y a la crítica constructiva. Por supuesto, la competencia Cultural y Artística. A nadie se le escapa que el conocimiento de la música culta de las islas es un paso previo para su apreciación y valoración. Se ha pretendido que el alumnado acepte estos contenidos no sólo como patrimonio cultural y artístico de las islas, sino que los asuma como propios. Por otra parte, la realización de archivos de audio fomenta la sensibilidad al tener que crear un podcast estéticamente aceptable y creativo. La Competencia Aprender a Aprender ha estado presente cuando el alumnado ha tenido que manejar información para desarrollar el guión y ha tenido que solventar las dudas surgidas al manejar el editor de audio. Es una manera de encajar en la Sociedad de la Información que necesita del aprendizaje continuo, de aprender a manejar la información, organizarla y transmitirla eficazmente como parte del proceso de autoformación. Por último, la Competencia e Iniciativa personal, que aparece desde que el alumnado ha tenido que organizarse y gestionar de forma individual y colectiva las tareas necesarias para llevar a buen término la gestación del podcast.

## **BIBLIOGRAFÍA**

BLANCO, M. (2010). Crea tu podcast. *Cuadernos Mac* nº 7. Enero.

FUMERO, A. y ROCA, G. (2007). *Web 2.0*. Madrid: Fundación Orange España. [Fecha de consulta: 25/01/09]. Disponible en:  
[http://www.fundacionorange.es/areas/25\\_publicaciones/WEB\\_DEF\\_COMPLETO.pdf](http://www.fundacionorange.es/areas/25_publicaciones/WEB_DEF_COMPLETO.pdf).

GELADO, J. A. (2007). Cómo producir un podcast, en O. ROJAS et alii. *Web 2.0. Manual (no oficial) de uso*. Madrid: Esic.

LA PROVINCIA/DIARIO DE LAS PALMAS (2010). Promuscan ofrece el estreno absoluto de Tres Quintetos de Palomino. *La Provincia/Diario de Las Palmas*, 25/06/10, 28.

MARCELO, J. y MARTÍN, E. (2007). *Podcasting*, Madrid: Anaya Multimedia

TENORIO, I. (2008). *Podcast. Manual del podcaster*. Marcombo: Barcelona.

YÚDICE, G. (2007). *Nuevas tecnologías, música y experiencia*. Barcelona: Gedisa Editorial.



# **COMPETENCIAS DIRECTIVAS Y LIDERAZGO EMOCIONAL EN LOS CENTROS EDUCATIVOS. UNA EXPERIENCIA EN FORMACIÓN DE EQUIPOS DOCENTES**

**Carlos Hué García**

Departamento de Educación del Gobierno de Aragón. Universidad de Zaragoza

## **RESUMEN**

Esta comunicación presenta un ejemplo de acción formativa dirigida a equipos directivos de centros de infantil, primaria y secundaria desarrollada en los cursos de verano de la UNED y el MEC en Ávila en 2009 y 2010. El curso, que pretende que los docentes desarrollen competencias emocionales referidas a sí mismos y a los demás, se desarrolla por medio de ejercicios o talleres emocionales basados en el método de pensamiento emocional obra del autor de la comunicación. El curso consta de siete partes que desarrollan el conocimiento propio, la autoestima, el control emocional, la motivación personal, el conocimiento de los demás, la valoración de los otros y el liderazgo. El modelo de curso utilizado ha sido experimentado durante los últimos diez años con profesores universitarios y no universitarios para el desarrollo y aprendizaje de las competencias emocionales imprescindibles en la comunicación educativa con el alumnado, los docentes y las familias.

**Palabras clave:** formación de docentes; liderazgo; dirección de centros; inteligencia emocional.

## **EDUCATION CENTRES MANAGEMENT COMPETENCES AND LEADERSHIP. A TEACHING EXPERIENCE**

## **ABSTRACT**

This paper presents an example of formative action oriented to teach preschool, primary and secondary education centers management teams developed in the summer courses of the UNED and the MEC in Avila in 2009 and 2010. This course, which claims that the teachers develop emotional competences referred to themselves and to the others, develops by means of exercises or emotional

workshops based on the method of emotional thought created by the author of this paper. The course has seven parts that develop own knowledge, self esteem, emotional control, personal motivation, others' knowledge, others' valuation and the leadership. The course model used presently has been experienced during the last ten years teaching university and not university teachers for the development and learning of the emotional indispensable competences in the educational communication to students, teachers and families.

**Key words:** teachers teaching; leadership; management; emotional intelligence.

La presente comunicación recoge la experiencia de formación llevada a cabo en 2009 y 2010 en las XI y XII Ediciones de Cursos de verano que la UNED, en colaboración con el Ministerio de Educación en Ávila dirige a equipos directivos de centros de educación infantil, primaria y secundaria.

La justificación que llevó a los organizadores a plantear este tipo de curso es la importancia creciente que el liderazgo ha adquirido en amplios terrenos de la empresa, la política, o el deporte y que se ha extendido en los últimos años a la enseñanza. En ocasiones el liderazgo se ha convertido en la piedra filosofal que arregla todos los problemas en los centros educativos y ha intentado, con esta acción formativa, establecer líneas de autoformación y de formación grupal sobre cómo el liderazgo docente puede ayudar a encarar el cada vez más difícil día a día en los centros educativos.

La realidad actual es que la convivencia en los centros educativos de infantil, primaria y, sobre todo, de secundaria, en los IES, es cada día más difícil. Más difícil especialmente por la mayor diversidad del alumnado que reciben tanto por la complejidad de las familias de las que procede, como por el aumento de la población inmigrante que en algunos centros llega a superar el 85%. Pero, a mi entender, la circunstancia que supone un mayor estrés tanto para los centros educativos como para el profesorado es el cambio en la concepción de la autoridad del profesorado generando en los últimos años una amplia bibliografía que nos habla del "burnout", del síndrome del profesor "quemado", del malestar docente. Así, hemos pasado de una situación en la que en ningún momento se cuestionaba la autoridad del profesor, a una realidad en la que es difícil recuperar una autoridad que consiga el esfuerzo de una parte importante del alumnado, y la colaboración de buena parte de las familias. Todo esto supone un gran esfuerzo en la organización del centro educativo y un cambio en la mentalidad en la gestión de los centros.

En este momento, ya no vale la autoridad que emanaba del poder que otorgaban los cargos directivos en los centros, sino que se hace necesario un liderazgo nacido de la confianza en ellos de toda la comunidad educativa. El liderazgo no es sino una competencia que permite a una persona, o a un equipo, cumplir los fines de una organización, gestionando los recursos materiales y humanos que posee, desde la implicación, la responsabilización y la confianza de los diversos grupos en los que se agrupan las personas de la misma. Por este motivo, en los últimos años aparecen iniciativas de formación en liderazgo, como es el caso de este curso de verano para el aprendizaje y adquisición de esta competencia.

La presente comunicación tiene como objetivo dar unas pinceladas por cómo puede formarse la capacidad de liderazgo en los centros educativos de infantil, primaria y secundaria Mas, en contra de lo que puede pensarse, en el curso se demuestra cómo el liderazgo no es tanto una competencia en relación con los demás, si no lo es antes con uno mismo. A tal fin, el presente curso de formación utiliza el Método de pensamiento emocional, como un medio completo que desarrolle todas y cada una de las competencias emocionales que se encuentran en la base del liderazgo docente.

El Método de pensamiento emocional ha sido desarrollado por el autor de esta comunicación y publicado en 2007 con el título Pensamiento emocional. Un método para el desarrollo de la autoestima y el liderazgo como fruto de la experiencia docente desde comienzos de la transición española y, últimamente, como fruto del intercambio con docentes de centros universitarios y no universitarios en diversos lugares de nuestro país. La adaptación de este Método al ámbito docente ha sido publicado por la editorial Wolters Kluwer en 2008 bajo el título Bienestar docente y pensamiento emocional. Este método parte del concepto de inteligencia emocional creado por Salovey y Mayer en 1990 y universalizado por Daniel Goleman en 1995.

El modelo de curso de formación ha sido desarrollado en los últimos diez años para el desarrollo de las competencias emocionales tanto de profesorado no universitario, como profesorado de Universidades como Barcelona, Murcia, Lleida, Europea de Madrid, Coruña, Santiago de Compostela y Zaragoza. El curso desarrolla siete competencias emocionales; las cuatro primeras son referidas a uno mismo; las tres restantes, referidas a nuestra relación con los demás. Las cuatro primeras competencias son autoconocimiento, autoestima, control emocional y motivación. Las tres competencias restantes son el conocimiento de los demás, su valoración y, finalmente, el liderazgo como síntesis de todas las competencias emocionales.

**1. Autoconocimiento** es la puerta del pensamiento emocional. Para llegar a algún sitio tenemos que saber de dónde partimos, quiénes somos, qué posibilidades tenemos, con qué contamos. En una sociedad de la prisa, en una sociedad del activismo no tenemos muchas veces tiempo para el silencio, para el recogimiento, para la planificación. María Montessori presentaba el silencio como un estímulo importante y atrayente a la vez para los más pequeños y así recomienda ejercicios diarios de silencio para que el niño desde pequeño se acostumbre a la reflexión, al pensamiento. A tal fin, en el curso se realizan ejercicios de introspección, se cumplimentan diferentes cuestionarios al respecto y se establecen dinámicas de grupo dirigidas a poner en común las dificultades y temores que nos atenazan en las tareas directivas y docentes.

**2. Autoestima** o autovaloración personal es quizá, la más importante de las competencias emocionales referidas a uno mismo. Mi impresión personal es que los docentes en la actualidad hemos perdido, como conjunto, la concepción de valor que poseemos. Si nos preguntásemos cuál es la profesión más importante en el mundo nadie podría decir que ninguna otra supera a la profesión docente. Cuando se hace esta pregunta la mayor parte de las personas responden que la

medicina es más importante porque cura el cuerpo. A dicha pregunta es fácil responder que el magisterio ayuda a los niños y niñas a desarrollar su personalidad.. Una parte del profesorado está hoy generando pensamientos negativos, pensamientos de desvalorización muy negativos para ellos mismos, pero también, para conseguir las mejores competencias entre sus alumnos. En este módulo del curso se desarrollan un conjunto de ejercicios para desarrollar la autoestima a través de talleres o por medio del uso de las imágenes propias tomadas por una cámara de vídeo. Estos ejercicios van encaminados a desarrollar un autoconcepto positivo del docente lejos de la comparación con los demás, la envidia, los sentimientos de inferioridad o los sentimientos que desencadenen la agresividad. Como ejemplo baste citar el “ejercicio del 10” en el que se nos pide considerar que todos, todos valemos 10; los niños, los deficientes, los ancianos, los docentes, todos, por el hecho de ser personas, somos “gente 10”. Otro ejercicio denominado de “chulería” nos lleva a estar muy orgullosos de cómo somos y de nuestras competencias que debemos resaltar siempre que al hacerlo no perjudiquemos a los demás, como sería el caso de hablar de nuestro trabajo de funcionarios con personas en paro.

En el curso se realizan un conjunto de ejercicios que recogen algunas subcompetencias, destacando entre todas ellas los destinados a desarrollar la alegría como la fuente principal del optimismo cualidad ésta necesaria en todo integrante de cualquier docente y en especial de los integrantes de un equipo directivo. Como culminación de esta competencia se lleva a cabo un taller de “risoterapia”.

**3. Autocontrol.** Si hemos indicado que la autoestima es la más importante de las competencias emocionales para llegar al liderazgo la falta de autocontrol sería la “no-cualidad” que nos llevaría a perderlo. Los docentes no podemos “perder los nervios” y por ello precisamos temprarlos. A este fin van encaminados los ejercicios propuestos en este apartado del curso.

Los ejercicios para el desarrollo del autocontrol se refieren a dos ámbitos diferentes. Unos tienen relación con el control corporal y los otros, con el control mental. Entre los primeros, se nos indica la necesidad de ser conscientes de nuestros desajustes emocionales, normalmente por una subida de la tasa de cortisol en sangre y que desencadenan, en nosotros, conductas de las que nos podemos arrepentir. Para ello, se sugieren ejercicios de respiración profunda que llenen los pulmones, los pulmones todos, de aire limpio; los ejercicios de relajación profunda; y también, ejercicios tan sencillos como caminar despacio, caminar erguidos o sentarnos apoyando bien la espalda en el respaldo. Precisamente, en nuestros días son cada vez más los docentes que se quejan de dolores de espalda por la tensión nerviosa que no sabemos controlar.

Los ejercicios de control mental tienen como fin poner en “perspectiva” los acontecimientos, aprender a reducir nuestra frustración al rebajar nuestras expectativas o aumentar nuestras competencias. Los docentes mayores necesitaríamos una buena dosis de amnesia que nos hiciera olvidar “tiempos pasados mejores”. La realidad es que hoy tenemos una escuela plural, global y diversa, y eso, si lo pensamos bien, es mejor que lo anterior.

**4. Motivación.** Muchas veces nos quejamos en los centros educativos de la falta de motivación del alumnado, e incluso, del propio profesorado. La motivación, no cabe duda, nace de la necesidad y, en una sociedad de la opulencia, es difícil encontrar necesidades. Los docentes somos personas que hemos estudiado y leído mucho, que hemos aprendido muchas cosas, pero que todavía nos faltan otras muchas que aprender. En el aprendizaje encontraremos siempre el gran recurso de la motivación, de las ganas de hacer. De este modo, en el método de pensamiento emocional se nos propone aprender a leer de una forma más rápida y más eficaz, a desarrollar nuestras competencias en informática sacando partido a los programas de ordenador, o a retomar el aprendizaje de idiomas tan necesario en un mundo globalizado y de continuos viajes al extranjero. Pero sobre todo, en esta parte del curso se nos habla de cómo desarrollar la perseverancia. Esta cualidad nace de tres fuentes: la primera tener una meta a largo plazo, un fin importante en nuestra vida; la segunda, de una buena planificación de las acciones a realizar; tenemos que aprender a trabajar lo menos posible, esto es, trabajar con método gestionando nuestro tiempo; la tercera es aprender a reforzar nuestros pequeños éxitos con pensamientos positivos y sabiéndonos rodear de personas positivas que nos alienten. Siempre comento que Santiago Ramón y Cajal fue alumno de primaria y que cualquiera de nosotros o de nuestros alumnos, ¿por qué no?, podemos o pueden llegar a ser premio Nobel.

Toda esta parte del curso está orientada a que tengamos siempre un proyecto personal importante, bien dentro del centro educativo, bien fuera de él, incluso, fuera de nuestra vida familiar. Las personas que cuando les preguntas te responden que tienen un gran proyecto están siempre animadas, seguras y autoconfiadas. Y..., además, transmiten su entusiasmo a los profesores y alumnos que los rodean. Para ello, se propone el ejercicio de la elaboración de un proyecto personal en función de nuestras fortalezas y debilidades, pero también de las oportunidades o amenazas que encontramos en nuestro entorno, sobre la técnica de un DAFO.

Hemos considerado las competencias emocionales referidas a uno mismo. Para forjar un líder no basta con desarrollar las competencias relativas a los demás pues líder es aquella persona que tiene un gran conocimiento de sí mismo, una alta autoestima y alto control emocional, y es una persona motivada y perseverante que transmite sensación de seguridad a los demás. Nadie puede dar lo que no tiene, y, de la misma forma, nadie que no se considere líder puede atraer a los demás.

En la segunda parte del curso, se consideraran las competencias emocionales referidas a los otros que son las que aparentemente las que denotan el liderazgo.

**5. Conocer al otro.** Si el autoconocimiento era la puerta para las competencias propias, el conocimiento del otro será la puerta de las competencias relativas a los demás. Los docentes que cuando entran en un centro más rápidamente aprenden los nombres y características de los demás, antes se “hacen” con el centro. Conocer a los otros no es algo que viene dado, sino que es un hábito, y más que esto, una actitud de tener los ojos abiertos. Si nos damos cuenta, cada vez que se incorpora un nuevo profesor o profesora a nuestro centro forjamos una “primera impresión”. Esa primera impresión puede ser positiva o negativa y es imposible que la

forjemos pues el ser humano está diseñado para proyectar sobre hechos, cosas o personas desconocidas sus conocimientos previos adquiridos en experiencias anteriores. Ahora bien, las personas que tienen alta inteligencia emocional aprenden a modificar esas primeras impresiones en uno u otro sentido, en función de la relación que con ellas tienen. Este es el motivo por el que en el curso se nos sugieren una serie de ejercicios para que escribamos sobre las características de los alumnos, de los compañeros y de las familias. Tenemos que aprender a tener una libreta en la que reflejemos las circunstancias que rodean a cada una de las personas con las que nos relacionamos en el centro: alumnado, profesorado, familias, etc. De este modo, nuestro primer “prejuicio”, se tornará cada vez más en un juicio acertado. También, dentro de este apartado, se llevan a cabo ejercicios de comunicación haciendo especial incidencia en la importancia que la comunicación no verbal tiene en el aula y en la gestión de un centro educativo.

**6. Valoración de los demás.** La empatía que es la subcompetencia principal de esta segunda parte del curso constituye la competencia emocional principal para todo profesor o profesora, pero, en especial, para los miembros de cualquier equipo directivo. Las personas con empatía saben mirar a los ojos sin agredir, conocen las cualidades de los demás, y se las dicen; siempre tienen la sonrisa en la boca y dicen palabras amables a los que le rodean. Las neuronas espejo que cita Goleman (2006) son las que nos darán la llave del liderazgo. Valorar a los demás supone hacer un ejercicio complementario de aquél que hacíamos cuando hablábamos de autoestima; si yo valgo 10, decíamos, “¡tú vales 10!” Tú vales 10 y también valen 10 esos alumnos que no faltan en los centros educativos que podemos llamar “Kevin” o “Johnatan” o “Vanesa”. También ellos valen 10; y los padres que nos critican, y los profesores que no colaboran..., también valen 10. Tenemos que aprender a encontrar valores en las personas que nos ofenden, anotarlos y decírselos. Tenemos que aprender a hacer “regalos” con la sonrisa, la mirada, el piropo o la caricia, se entiende, socialmente aceptada. Tenemos que entender que un centro educativo es el conjunto de “todos” y cada uno de los miembros de la comunidad educativa y que si perdemos uno sólo de sus elementos se inicia el proceso de la pérdida progresiva de otros muchos más. Para reforzar estas ideas en el curso se hacen talleres de “mirada”, talleres de “piropos”, talleres de “sonrisa”. Y, además, se nos pide cumplimentar una tabla con las cualidades o competencias de esas personas, alumnos, profesores o padres que no nos gustan.

**7. Liderazgo.** El liderazgo es el final del método, la última competencia referida a los demás que denota el dominio tanto de las competencias emocionales personas como aquellas que guardan relación con otros. El puesto de Director/a, Jefe/a de Estudios o Secretario/a, en un centro es otorgado tras un proceso electivo por la Administración educativa pero estos puestos por sí mismos no garantizan el liderazgo sobre la comunidad educativa. El liderazgo se gana día a día y es otorgado, también día a día, por los demás. Hemos señalado cómo para ser líder en un centro educativo la persona debe tener un alto conocimiento de sí mismo, una gran autoestima, mucho control emocional, alta motivación, gran conocimiento de los otros y saber cómo valorar a quienes le rodean. Pero, el liderazgo docente además de poseerlo hay que ejercerlo y, por ello, en el curso basado en el libro Bienestar docente y pensamiento emocional la última parte se dedica a cómo



desarrollar el liderazgo en un centro educativo. En tal sentido, se hacen ejercicios para el manejo de los conflictos, la toma de decisiones, la capacidad de organizar los diferentes grupos humanos de un centro, etc. También se habla de dos tipos de liderazgo docente. El liderazgo académico que tiene que ver con el manejo de las metodologías activas y participativas y el liderazgo gestor que se refiere a la gestión propia de centro y que guarda mayor relación con los equipos directivos. En el curso se hacen ejercicios para la toma de decisiones, para la resolución de conflictos, para la planificación implicativa. La propuesta, en definitiva, del liderazgo docente pasa por aprender a dar el máximo protagonismo a todas y cada una de las personas que conforman el centro y eso se consigue sabiendo delegar. Delegar es la gran palabra que transforma un edificio de enseñanza en un centro educativo. Pero, claro, para delegar hace falta la confianza mutua del equipo en los miembros de la comunidad educativa y viceversa y eso se desarrolla en el curso, también, a través de un conjunto de ejercicios entre los que destaca el “taller de confianza”.

## **CONCLUSIÓN**

El modelo de curso dirigido a equipos directivos de centros de educación infantil, primaria y secundaria se basa en un modelo de curso experimentado durante los últimos diez años con profesorado de niveles universitarios y no universitarios y que se ha mostrado útil en el desarrollo de las competencias socioemocionales de los docentes.

En la dinámica suscitada con los participantes de esta acción formativa se pone en evidencia cómo cada día es más necesario el liderazgo en unos centros educativos tan diversos como los que tenemos. Cómo las relaciones que intervienen en la organización de un centro de estas características son mayoritariamente de carácter emocional y cómo, por ello, deben ser abordadas desde la inteligencia emocional. También se concluye que el liderazgo docente es consecuencia del adecuado manejo de las competencias emocionales referidas a uno mismo, como el autoconocimiento, la autoestima, el control emocional y la motivación ya que nadie puede ser líder de los demás si previamente no lo es de sí mismo. Y, también de las competencias emocionales referidas a los otros como su conocimiento y su valoración. Finalmente, el ejercicio del liderazgo académico y de gestión supone el manejo de los conflictos, la capacidad de planificación, de resolución de problemas y sobre todo, a partir de la delegación y la confianza, aspectos todos ellos que se pueden desarrollar en forma de formación personal, a través de cursos como el que se presenta, o por medio de proyectos de formación en centros utilizando el método de pensamiento emocional.

## **BIBLIOGRAFÍA.**

Álvarez, M. (Coord.) et al., (2001). Diseño y evaluación de programas de educación emocional. Barcelona: Ciss-Praxis.

Bisquerra, Rafael (2000) Educación emocional y bienestar. Barcelona: Praxis.

Bisquerra, Rafael (2005) La educación emocional en el profesorado. Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 54.

- Bisquerra, R. (2008). Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la educación emocional. Barcelona: Praxis-(Wolters Kluwer).
- Bisquerra, R. (2009). Psicopedagogía de las emociones. Madrid: Síntesis.
- Díaz-Aguado, M<sup>a</sup> José (2003) Educación intercultural y aprendizaje cooperativo. Madrid: Pirámide.
- Espot, María Rosa (2006) La autoridad del profesor: ¿Qué es la autoridad y cómo se adquiere? Madrid: Praxis.
- Esteve, José María (1994) El malestar docente. Barcelona: Paidós.
- Esteve, J.M, Franco, S y Vera, J (1995) Los profesores ante el cambio social. Barcelona: Anthropol.
- Fueguel, Cora y Montoliu, M<sup>a</sup> Rosa (2005) El malestar docente. Propuestas creativas para reducir el estrés del profesorado. Barcelona: Octaedro.
- Goleman, Daniel (1997) Inteligencia emocional. Barcelona: Kairós.
- Goleman, Daniel (1998) La práctica de la inteligencia emocional. Barcelona: Kairós.
- Goleman, Daniel (2006) Inteligencia social. Barcelona: Kairós.
- Goleman, Daniel (2009) Inteligencia ecológica. Barcelona: Kairós.
- González-Pérez, Joaquín y Criado del Pozo, M<sup>a</sup> José, Coord., (2004). Educar en la no-violencia. Enfoques y estrategias de intervención. Madrid: CCS.
- Hué García, Carlos (2009) Razones para el bienestar docente Cuadernos de Pedagogía nº 390, pp 88-91.
- Hué García, Carlos (2008) Bienestar docente y pensamiento emocional. Madrid: Wolters Kluwer.
- Hué García, Carlos (2007) Guide for the development of the Emotional Intelligence in the Continuous Training TREIN Project. Zaragoza: CREA.
- Hué García, Carlos (2007) Pensamiento emocional. Un método para el desarrollo de la autoestima y el liderazgo. Zaragoza: Mira Editores.
- Grasa, Hué, Lafuente, López y Royo (2006), Guía: Cuento contigo. La convivencia en los centros educativos. Módulo 1: convivencia entre iguales. Zaragoza: Departamento de Educación, Cultura y Deporte-ADCARA.
- Lopez Cassá, E., (2003). Educación emocional. Programa para 3-6 años. Barcelona: Praxis.
- Marina, José Antonio (2002). El laberinto sentimental. Barcelona: Anagrama.
- Marina, José Antonio (2004). La inteligencia fracasada. Barcelona: Azagra.
- Pascual, V., y Cuadrado, M. Coords., (2001). Educación emocional. Programa de actividades para la Educación Secundaria Obligatoria. Barcelona: Ciss-Praxis.
- Redorta, J., Obiols, M., y Bisquerra, R. (2006). Emoción y conflicto. Aprenda a manejar las emociones. Barcelona: Paidós.
- Renom Plana, Agnes Educación emocional: Programa para educación primaria 6-12 años. Madrid: Wolters Kluwer (Praxis).

Vallés Arándiga, Antonio (2000). Inteligencia emocional: Aplicaciones educativas. Madrid: EOS.

Vaello Orts, Joan (2009) El profesor emocionalmente competente. Barcelona: GRAO

Vera Poseck, Beatriz (2008) Psicología positiva. Una nueva forma de entender la psicología. Madrid: Calamar

Voli, Franco (1997): La autoestima del profesor. Madrid: PPC.



## **LA ENSEÑANZA DE UNA SEGUNDA LENGUA A TRAVÉS DE UNIDADES DE INDAGACIÓN**

**Jelena Bobkina<sup>1</sup>**

**Miriam Fernández de Caleyá Dalmau<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Universidad Complutense de Madrid

<sup>2</sup>Universidad Politécnica de Madrid

### **RESUMEN**

El proyecto pedagógico diseñado para la etapa de Primaria (PEP), dentro de los programas de la Organización Baccalaureate Internacional (OBI), es una de las apuestas más innovadoras y determinantes en la enseñanza del inglés en los últimos años. Esta propuesta pretende alcanzar una mejora en la educación a través del trabajo en colaboración, haciendo participar activamente tanto a alumnos como docentes, en un enfoque donde el aprendizaje supone un proceso continuado y constante de construir, probar, revisar y confirmar una hipótesis o su planteamiento.

Destacamos, con dos casos prácticos de unidades de indagación, un método de investigación desde la perspectiva bilingüe en un contexto educativo, donde el lenguaje no es una disciplina separada sino parte integrada en un desarrollo cognitivo y social. La adquisición se observa como un proceso de construcción del significado basado en la relación entre lenguaje y aprendizaje en tres puntos: aprendizaje del, a través y sobre el lenguaje. Esto supone, un equilibrio en el uso de las herramientas comunicativas y metalingüísticas y la construcción de una base para el posterior crecimiento cognitivo.

**Palabras clave:** educación; primaria; investigación; enfoque interdisciplinar.

### **LEARNING A FOREIGN LANGUAGE THROUGH INQUIRY UNITS**

### **ABSTRACT**

The Primary Years Educational Programme (PYP), designed and introduced by the IBO, is one of the most challenging approaches in teaching English in recent years.

The PYP educational model seeks to achieve an improvement in education through collaborative work. It actively involves both students and teachers, in an approach where learning is considered to be a cyclic path of constructing, testing and confirming or revising a hypothesis. Thus, inquiry model, allows students to be actively involved in their own learning.

We intend to highlight, with case studies of two units of inquiry, a research method from the perspective of bilingual education in a context where language is not taught as a separate discipline, but as an integrated part of cognitive and social development. The language acquisition is seen as a process of building meaning on a complex relationship between language and learning: learning language, learning through language and learning about language. In practice, it means a balanced use of language as a communicative and metalinguistic tool.

**Key words:** education; primary years; research; interdisciplinary approach.

## **1.- INTRODUCCIÓN**

Nuestra propuesta se centra en el desarrollo del niño en su totalidad, en un interés por su potenciar el desarrollo de conciencia multilingüe y interdisciplinar.

El programa PEP está diseñado para estudiantes de 3 a 12 años y se ha ido desarrollando y manteniendo durante 10 años por el antiguo Proyecto Curricular de los Colegios Americanos (ISCP, *International Schools Curriculum Project*), debido al reconocimiento hacia este modelo educativo en muchos países del mundo. El interés de este estudio se debe a la creciente necesidad en los colegios bilingües españoles de introducir programas de ámbito internacional, ya que sólo en España en 2009 cuatro nuevos colegios han incluido este programa en su curriculum y todo hace suponer que esta demanda irá en aumento.

Los programas de PEP (Programa de Enseñanza Primaria) suponen un modelo alternativo al sistema bilingüe que se está ofreciendo en estos momentos en un gran número de los colegios estatales en España, especialmente en Madrid.

Este documento analizará dos unidades basadas en la indagación, teniendo como herramienta las nuevas tecnologías y nuevas didácticas pedagógicas.

## **2.- ENFOQUE PEDAGÓGICO BASADO EN LA INDAGACIÓN**

### **2.1 Marco teórico del enfoque.**

El modelo de aprendizaje de lenguaje propuesto en el PEP está ligado a la teoría de la adquisición del conocimiento incluido en el enfoque constructivista, donde los alumnos son responsables de su propio proceso de trabajo y aprendizaje, supervisado por los profesores y los padres.

Este modelo promueve un aprendizaje significativo, el mismo que fundamenta la construcción del conocimiento en la mente del propio alumno y donde el papel del profesor va adoptándose a las diferentes necesidades de cada aprendiz para facilitar este proceso.

La filosofía que yace detrás de cada unidad basada en la indagación, nos lleva a los trabajos de Piaget, Dewey, Vygotsky y Freire. De esta forma Dewey<sup>1</sup> (1995) afirma que el aprendizaje más idóneo ocurre cuando el alumno se enfrenta con problemas auténticos y reales para su resolución. Las tareas basadas en el trabajo cooperativo relacionan al alumno en diferentes formas de acción social, siendo éstas esenciales para el proceso de aprendizaje. Basándose en la teoría de Vygotsky<sup>2</sup> (1988) sobre la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), que afirma que “la distancia en el nivel real de desarrollo está determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.”<sup>3</sup> De aquí se observa lo que puede llegar a aprender un niño a través de apoyo que le puede proporcionar un adulto. El concepto de ZDP se basa en la relación entre las habilidades actuales del niño y su potencial. Para Vigotsky “lo que crea la zona de desarrollo próximo es un rasgo esencial de aprendizaje; es decir, el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante.”<sup>4</sup> Así pues, el primer nivel consiste en trabajar y resolver problemas o tareas sin ayuda del otro con el nombre del nivel del Desarrollo Real. El segundo paso sería el Desarrollo Potencial que supone el nivel de competencia que un niño puede alcanzar cuando es guiado y apoyado por su profesor.

El aprendizaje basado en la indagación es un término amplio que incluye gran variedad de las formas de adquisición, entre otras mencionamos: exploración e indagación; experimentación a través de juegos de posibilidades; realización de conexiones entre aprendizajes previos y actuales; predicciones y puestas en escena de las mismas; recolección de datos y su análisis; clarificación de ideas existentes; creación y aplicación de las teorías propuestas; búsqueda de la información; toma de postura y defensa de la misma; resolución de los problemas.

El aprendizaje no es desarrollo pero “el aprendizaje organizado se convierte en desarrollo mental y pone en marcha una serie de procesos evolutivos que no podrían darse nunca al margen del aprendizaje.”<sup>1</sup>

## 2.2 Interdisciplinariedad del programa

El modelo propuesto en el PEP transmite la importancia de la aplicación de este método en ciertas asignaturas, como matemáticas, ciencias o arte, pues sería insuficiente tratarlas aisladamente.

De hecho, el PEP promueve la adquisición de destrezas trabajadas en el contexto y

---

<sup>1</sup> Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Ediciones Morata.

<sup>2</sup> Vygotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Editorial Crítica, Grupo editorial Grijalbo.

<sup>3</sup> *Ibíd*, p. 133.

<sup>4</sup> *Ibíd*, p. 138.

<sup>1</sup> Vygotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Editorial Crítica, Grupo editorial Grijalbo, p.139.

la exploración del contenido nos lleva a la desaparición de las fronteras entre las asignaturas de corte tradicional. Según Ernst Boyer (1995), *“to be truly educated, a student must also make connections across the disciplines, discover ways to integrate the separate subjects, and ultimately relate what they learn to life”*<sup>2</sup>. Boyer propone que los alumnos trabajen en temas comunes que representen experiencias humanas compartidas.

Esta idea toma forma en los programas PEP a través de sus temas interdisciplinarios, estos temas tienen significado para estudiantes de distintas partes del mundo y suponen una oportunidad única para adaptar un currículum global a aspectos puramente locales.

Las unidades giran alrededor de seis temas interdisciplinarios:

- Quiénes somos
- En qué lugar y tiempo nos encontramos
- Cómo nos expresamos
- Cómo funciona el mundo
- Cómo nos organizamos
- Compartir el planeta

Al trabajar con estas unidades de indagación la atención de los alumnos se centra tanto en las asignaturas tradicionales, como en los temas interdisciplinarios. Estas indagaciones permiten a los alumnos adquirir un conjunto de habilidades: sociales, comunicativas, de pensamiento, de investigación, autogestión de su trabajo.

### 2.3 Sistema de evaluación

El primer objetivo de la evaluación en el PEP es ofrecer información al alumno sobre su propio proceso de aprendizaje. Entonces, la evaluación va más allá del concepto tradicional de castigo o premio, ofreciendo al alumno y al profesor una información valiosa sobre la ubicación del alumno dentro del largo proceso de aprendizaje.

Las estrategias e instrumentos de evaluación que recomienda el PEP son muy diversas: rúbricas, apuntes de seguimiento, diarios, portfolios, etc. Todo ello con el objetivo de realizar una evaluación formativa diseñada para considerar las distintas inteligencias y formas de conocimiento.

## 3.- APRENDIZAJE DEL LENGUAJE DENTRO DEL MODELO PEP

El modelo PEP considera al lenguaje como una herramienta fundamental para alcanzar el aprendizaje, la formación del pensamiento y la comunicación en todas las áreas curriculares. El aprendizaje del lenguaje en la escuela no se trata como una asignatura aislada del resto de los conocimientos, sino que forma parte del desarrollo personal y social, siendo crucial para el crecimiento cognitivo,

---

<sup>2</sup> Boyer, E. (1995). *The Basic School: A Community of Learning*. San Francisco, USA: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, p.82.



académico, y la construcción del conocimiento.

El lenguaje supondrá pues un elemento conector dentro del currículum. Por ello, en los colegios que aplican el modelo PEP, el interés no está solamente en el aprendizaje del idioma como tal, sino en su aplicación a través de todas las asignaturas en las unidades de indagación interdisciplinarias. El proceso general de adquisición de conocimientos implica también el aprendizaje del lenguaje, de la misma forma que los alumnos usan el lenguaje cotidiano; aprendizaje sobre el lenguaje, ya que los alumnos intentan entender los mecanismos del idioma; y aprendizaje a través del lenguaje, como una herramienta de desarrollo intelectual.<sup>1</sup>

Por consiguiente, la indagación estructurada y basada en objetivos se convierte en un enfoque principal de enseñanza y aprendizaje de un segundo idioma según el modelo PEP. Al defender la indagación como una herramienta principal del aprendizaje de un idioma, la filosofía del PEP no rechaza en modo alguno, otras estrategias y estilos de enseñanza, sino que los incorpora en el caso en que incluyan el espíritu de indagación y un objetivo claro.<sup>2</sup>

Los cambios a realizar para obtener esta nueva visión en la enseñanza del lenguaje son: la promoción integrada del desarrollo del lenguaje; el tratamiento del lenguaje como un elemento interdisciplinario a través del currículum; refuerzo adicional en el lenguaje a los profesores del modelo PEP; enfoque basado en la literatura para aprender el lenguaje; un enfoque que admita el aprendizaje a través de errores necesarios e inevitables; lectura con significado; selección de lecturas de acuerdo al nivel e interés del alumno; materiales de lectura seleccionados por el alumno; facilitar las lecturas de clásicos; lectoescritura con diversidad cultural; favorecer clases comentadas y cooperativas en el aula cuando lo requiera la lectura; implicación del alumno en la escritura espontánea; oferta de estrategias para que el alumno participe en su propio aprendizaje; la escritura como proceso; enseñanza de estrategias independientes para el desarrollo de la escritura; alentar a la exploración y comprensión; enseñanza hacia la lectura e indagación usando las fuentes multimedia; utilización del lenguaje creativo para la resolución de conflictos y procesamiento de información y, finalmente, una gran variedad de métodos de evaluación como portfolios, análisis, ejemplos de escritura, etc.

A continuación pasamos a presentar las Unidades de Indagación que apoyan e ilustran esta comunicación. Los dos ejemplos propuestos han sido diseñados para los alumnos de 2-3º ciclo de Primaria, trabajando en un entorno bilingüe. El programa completo supone un proceso de indagación a lo largo de todo el año académico organizado sobre cuatro *webquests*. Han sido creados y diseñados por los propios profesores (con excepción de la primera *webquest* "*Community Helpers*"). Los temas que se trabajan en las *webquests* reflejan la programación del PEP para el 3º curso de Primaria: el trabajo, entre montañas y ríos, sonidos de color y el aire.

Los cuatro *webquests* completas a las que hacemos referencia, se pueden

---

<sup>1</sup> Halliday, M. (1985). *Three Aspects of Children's Language Development: Learning Language, learning through Language, Learning about Language*. Sydney, Australia. University of Sydney.

<sup>2</sup> *A curriculum Framework for International primary education*. (2007). Cardiff: The International Baccalaureate Organization, p. 70.

encontrar en Internet y las detallamos al final de esta presentación en la sección de *webquests*.

A continuación ofrecemos el análisis más detallado de dos las *webquest* que forman parte de las unidades de indagación: *Sounds of Colour* y *Travelling around the World*.

## **4.- CASOS PRÁCTICOS**

### **4.1. SOUNDS OF COLOUR**

#### **4.1.1 Descripción**

Nuestra *webquest: Sounds of colour* ha sido elaborada como una herramienta de apoyo multimedia en la unidad de indagación “Notas de color”. A lo largo de esta *webquest* los alumnos buscan información sobre pintores famosos y aprenden a cerca de sus estilos y el valor estético del color en sus cuadros.

#### **4.1.2 Objetivos**

Objetivos generales:

- Aprender a explorar el entorno utilizando los recursos de Internet.
- Aprender a recolectar los datos y hacer una selección de información.
- Aprender hacer conexiones entre el conocimiento existente y el conocimiento nuevo.
- Aprender a exponer los conocimientos adquiridos.
- Aprender a trabajar en equipo.

Objetivos específicos:

- Aprender sobre el valor estético del color y cómo los artistas utilizan el color para expresar sus emociones.
- Despertar en los niños el gusto y admiración por el arte.
- Desarrollar habilidades sociales, de investigación, de comunicación y de pensamiento.
- Fomentar trabajo cooperativo.
- Utilizar los recursos digitales para la investigación.

#### **4.1.3 Metodología**

La experiencia realizada se incluye claramente dentro del enfoque constructivista donde los propios alumnos se responsabilizan de su proceso de aprendizaje y trabajan de forma independiente, supervisados por profesores y padres. El modelo que proponemos, se basa en la exploración de unos conocimientos específicos, promoviendo el aprendizaje significativo.

#### **4.1.4 Contenidos y actividades**

El alumno tendrá que presentar un artista al resto de la clase y recrear uno de sus cuadros.

1. Trabajando en grupos los alumnos eligen un pintor.

2. Utilizando los recursos o links, leen sobre el pintor y seleccionan información específica para poder completar una ficha de datos que se reparte entre los alumnos.
3. El grupo comparte y hace una puesta en común con toda la información obtenida para poder cumplimentar la ficha.
4. La información se recopila y se guarda en las carpetas de la red del colegio.
5. El grupo prepara la presentación del artista elegido para el resto de la clase.
6. Finalmente, los alumnos dibujan un cuadro usando los colores, líneas y formas y algún tema propio del autor.
7. Autoevaluación. Los alumnos completan una ficha (adjuntada en la webquest) donde se autoevalúan en los siguientes campos: la materia aprendida; la información obtenida durante el estudio; sus presentaciones y proyectos y su trabajo en equipo.

#### 4.1.5 Evaluación

Esta *webquest* ha sido elaborada teniendo en cuenta las necesidades específicas de nuestro alumnado, así como la programación a seguir.

Sin duda, ha sido una experiencia positiva, muy bien evaluada por los propios alumnos, sus padres y profesores. En todo momento los alumnos han estado motivados, trabajando de forma independiente y solucionando distintos problemas que surgían a lo largo de la unidad de indagación. Hemos observado que todo el alumnado ha estado muy involucrado en el proceso de aprendizaje y, posteriormente, en la elaboración de las presentaciones y la creación de los cuadros.

El alumno realizará una autoevaluación sobre su capacidad de búsqueda de la información, sus habilidad para recrear un estilo de pintura, su búsqueda de información, y la posterior presentación al grupo.

#### 4.1.6 Propuestas de mejora

Una vez terminada y analizada la experiencia de la *webquest*, hemos llegado a la conclusión de que los alumnos de 2º-3º ciclo encuentran todavía problemas de organización y distribución de su trabajo dentro del grupo. Por lo tanto, aplicaremos en próximas unidades unas técnicas de trabajo en equipo que les ayudarán en futuros proyectos.

## 4.2 TRAVELLING AROUND THE WORLD

### 4.2.1 Descripción

Esta *webquest* consiste en un viaje imaginario alrededor del mundo, los alumnos indagan sobre distintos países, su entorno, accidentes geográficos, cultura y tradiciones.

*Travelling around the world* ha sido concebida como una herramienta de apoyo multimedia en la unidad de indagación PEP: “Entre ríos y montañas”.

### 4.2.2 Objetivos

Los objetivos de esta unidad de indagación tienen unos objetivos generales, que

pretenden ayudar al niño a familiarizarse con recursos de Internet, donde recoger datos sobre el tema y posteriormente seleccionan la información; también aprenden a hacer conexiones entre el conocimiento que ya poseen y el conocimiento meta, y finalmente a exponer los nuevos conocimientos adquiridos. Todo ello con la ayuda de sus compañeros y el profesor.

Así mismo, al realizar esta unidad de indagación los alumnos adquirirán unos objetivos específicos, entre otros: sabrán situar los países seleccionados en el mapa y podrán describir su situación geográfica, con los tipos de relieve, y accidentes geográficos de dichos países, de igual forma serán capaces de ofrecer datos sobre la cultura y tradición de dichos países.

#### 4.2.3 Metodología

El modelo que planteamos se basa en la búsqueda o exploración de un tema propuesto por el profesor, promoviendo el aprendizaje significativo, el aprendizaje que apoya la construcción del conocimiento en la mente del alumno, donde los propios alumnos se responsabilizan de su proceso de aprendizaje y trabajan de forma independiente, supervisados por profesores y padres.

#### 4.2.4 Aprendizaje por tareas.

La tarea consiste en que el alumno prepara un viaje alrededor del mundo. Para ello, el alumno deberá buscar la información sobre los lugares que va a visitar. Una vez, completada la unidad de indagación el alumno ofrecerá la presentación de su trabajo.

1. Los alumnos eligen un país a explorar trabajando en grupo.
2. Deben situar su país y describir su posición geográfica, utilizando el mapa interactivo.
3. Con la ayuda de los enlaces digitales, facilitados por el profesor, recolectan la información requerida para preparar la guía del viaje.
4. Toda la información recolectada se guarda en las carpetas designadas para cada uno de los grupos en la red del colegio.
5. Una vez terminada la investigación, los alumnos exponen sus presentaciones.

#### 4.2.5 Evaluación

La evaluación está basada en aspectos cualitativos a lo largo de todo el proceso. Para que los alumnos tomen conciencia del trabajo realizado y de la ampliación de sus conocimientos a lo largo de todo el proceso tenemos en cuenta cuatro valores, incluidos en su auto-evaluación: habilidad para encontrar la información, capacidad de asimilación de la información, como han podido transmitir los nuevos conocimientos (presentación), su capacidad de trabajo en equipo.

#### 4.2.6 Propuestas de mejora

La experiencia nos lleva a la conclusión de que las unidades de indagación deben tener una duración corta y precisa, más adecuada a la capacidad de concentración de los alumnos de 2º y 3º ciclo de Primaria. Además, añadiremos un cuestionario de apoyo que los alumnos tienen que ir rellenando a lo largo de su trabajo.

## 5.- CONCLUSIÓN

Esta propuesta pretende alcanzar una mejora en la educación a través del trabajo en colaboración, haciendo participar activamente tanto a alumnos como docentes, en un enfoque donde el aprendizaje supone un proceso continuado y constante de construir, probar, revisar y confirmar una hipótesis o su planteamiento por medio de Unidades de Indagación; presentamos dos ejemplos y su desarrollo en el aula.

## BIBLIOGRAFÍA.

*A curriculum Framework for International primary education.* (2007) Cardiff: The International Baccalaureate Organization.

Barlett, K. (1997). *How the Primary Years Programme came into being.* IB World. Number 16, p. 15-17.

Baker, C. (2000). *The care and Education of Young Bilinguals.* Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Baker, C. (2000). *Foundations of Bilingual Education and Biilingualis.* Clevedon, UK: MultilingualMatters.004533

Boyer, E. (1995). *The Basic School: A Community of Learning.* San Fransisco, USA: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire.* Clevedon,UK: Multilingual Matters.

Dewey,J. (1995). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación.* Madrid: Ediciones Morata.

Halliday, M. (1985). *Three Aspects of Children's Language Development: Learning Language, learning through Language, Learning about Language.* Sydney, Australia: University of Sydney.

*Learning in a Language other than mother tongue in IB programmes* (2007). Cardiff: The International Baccalaureate Organization.

*Making the PYP. A curriculum Framework for International primary education.* (2007. Cardiff: The International Baccalaureate Organization.

*The Primary Years Programme. A Basis for Practice.* (2009) Cardiff: The International Baccalaureate Organization.

Vigotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* México: Editorial Crítica, Grupo editorial Grijalbo.

## Webquests:

Community Helpers <http://www.zunal.com/webquest.php?w=30999>

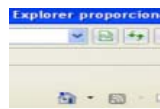
Travelling Around the World <http://www.zunal.com/webquest.php?w=12122>

Sounds of Colour <http://www.zunal.com/webquest.php?w=55620>

The Earth's Atmosphere <http://www.zunal.com/webquest.php?w=62966>

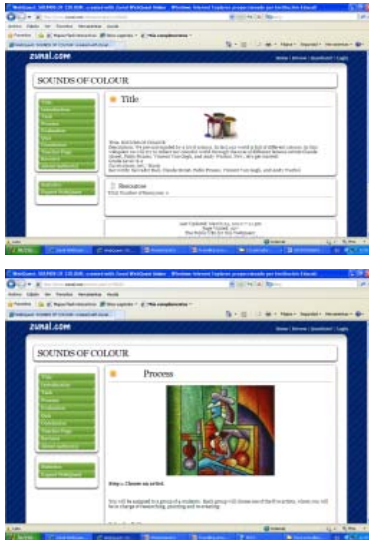
## ANEXOS DE LOS CASOS PRÁCTICOS.

### 4.1 SOUNDS OF COLOUR



## SOUNDS OF COLOUR

<http://www.zunal.com/webquest.php?w=55620>

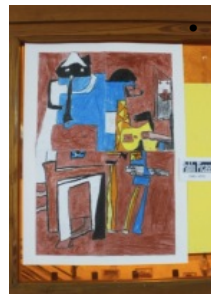
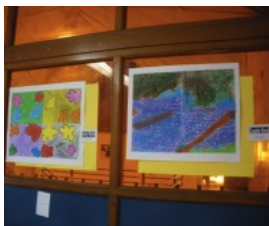


- *Webquest* diseñada para la unidad de indagación "Notas de color", dirigida a alumnos de 3ºEP (inglés como segunda lengua).
- Objetivos:
  - Aprender sobre el valor estético del color y cómo los artistas utilizan el color para expresar sus emociones.
  - Despertar en los niños el gusto y admiración por el arte.
  - Trabajar habilidades sociales, de investigación, de comunicación y de pensamiento.
  - Fomentar trabajo colaborativo.
  - Utilizar los recursos digitales para la investigación.
- Uso de la *webquest* como herramienta de evaluación para evaluar la comprensión de la **idea central** de la unidad:  
*Los artistas expresan sus sentimientos a través del color que tiene su propio valor estético.*



## SOUNDS OF COLOUR

<http://www.zunal.com/webquest.php?w=55620>



**Proceso** muy sencillo mediante el cual los alumnos deben conocer cuál es su objetivo, su tarea, sus recursos y el proceso para poder elaborar su proyecto final: presentación de su artista a la clase y la creación de un cuadro donde utilicen el estilo y técnicas del pintor.

#### **Autoevaluación de la actividad:**

- Sobre la información obtenida durante la indagación.
- Sobre qué he aprendido.
- Sobre mi proyecto.
- Sobre mi trabajo en equipo.

## 4.2 TRAVELLING AROUND THE WORLD



### Travelling around the world

[HTTP://WWW.ZUNAL.COM/WEBQUEST.PHP?W=12122](http://www.zunal.com/webquest.php?w=12122)



- *Webquest* diseñada como experiencia de aprendizaje dentro de la unidad de indagación “Entre montañas y ríos”, dirigida a alumnos de 3ºEP(inglés como segunda lengua).
- Objetivos:
  - Aprender sobre aspectos generales de algunos países ( cultura, geografía, flora y fauna).
  - Trabajar habilidades sociales, de investigación, de comunicación y de pensamiento.
  - Fomentar trabajo colaborativo.
- Uso de la *webquest* como herramienta de evaluación para evaluar la comprensión de la **idea central** de la unidad:  
*El hombre ha descubierto el paisaje y relieve a través de sus viajes y exploraciones.*



### Travelling around the world

[HTTP://WWW.ZUNAL.COM/WEBQUEST.PHP?W=12122](http://www.zunal.com/webquest.php?w=12122)



- *Webquest* diseñada como experiencia de aprendizaje dentro de la unidad de indagación “Entre montañas y ríos”, dirigida a alumnos de 3ºEP(inglés como segunda lengua).
- Objetivos:
  - Aprender sobre aspectos generales de algunos países ( cultura, geografía, flora y fauna).
  - Trabajar habilidades sociales, de investigación, de comunicación y de pensamiento.
  - Fomentar trabajo colaborativo.
- Uso de la *webquest* como herramienta de evaluación para evaluar la comprensión de la **idea central** de la unidad:  
*El hombre ha descubierto el paisaje y relieve a través de sus viajes y exploraciones.*





## **UNA PROPUESTA ACADÉMICA DE FORMACIÓN DE PROFESORES UNIVERSITARIOS**

**Mag. Ana María Amarante**

**Florencia Teresita Daura.**

Escuela de Educación de la Universidad Austral. Buenos Aires.

### **RESUMEN**

Se detallará la experiencia recogida a través de la formación profesional de docentes universitarios, llevada a cabo en el Profesorado Universitario Superior de la Escuela de Educación de la Universidad Austral. Se relata la formación brindada en la materia *Didáctica y Diseño Curricular*, plasmada en las narraciones redactadas por los alumnos sobre su propia autobiografía como estudiantes.

La finalidad principal de esta actividad es la promoción de una mayor autoconciencia sobre la modalidad con la cual cada estudiante ha participado en el proceso de enseñanza aprendizaje, objetivando particularmente los modelos de enseñanza recibidos; indirectamente se consigue valorar la propia experiencia de vida, lo que posibilita vivir el presente y proyectar el futuro como docente.

El centro del trabajo estará puesto en la acción del estudiante y en su modalidad de aprendizaje. La experiencia realizada es merecedora de ser transmitida y aplicada en otras instituciones dedicadas a la formación docente.

**Palabras clave:** método biográfico; talleres de integración; asesor académico personal; formación docente.

### **A FORMAL PROPOSAL FOR THE TRAINING OF UNIVERSITY TEACHERS**

#### **ABSTRACT**

The article presents the experience in the training of lecturers in the School of Education at the Universidad Austral.

We describe the training offered through the signature Didactic and Curriculum Design, demonstrated in the narratives written by students about his own autobiography as students.

The main purpose of this activity is to promote greater awareness of the modality in which each student has participated in the teaching-learning process.

The center of the work will be placed on student action and its mode of learning.

The experience is worthy of being implemented in other institutions dedicated to teacher training.

**Key words:** biographical method; integration workshops; personal academic advisor; training teachers.

## INTRODUCCIÓN

Es innegable que en los últimos años se ha dado una mayor importancia a la formación pedagógico-didáctica destinada a los profesionales que desean volcar su saber a través de la docencia.

Actualmente se constata una preocupación por la calidad en la formación pedagógica y didáctica de los profesores universitarios. Se encuentran evidencias de este interés en las numerosas ofertas educativas que se han surgido para dirigirse a este fin y en las exigencias presentadas tanto en la Unión Europea como en algunos países de Latinoamérica, como es el caso de la República Argentina.

No es suficiente poseer un perfil profesional *adecuado* para enseñar, por el contrario es necesario tener un perfil profesional docente, fruto de una previa formación específica, que prepare para el ejercicio de esta función. La profesionalización docente solo se puede conseguir en la medida en que los esfuerzos se pongan no en formar profesionales especialistas en una disciplina de base determinada, sino en formar verdaderos *profesionales del aprendizaje* (Bolívar Botía, 2007). Si la educación de nivel medio y superior debe mejorar la calidad, se debe iniciar el cambio por medio de la formación pedagógica brindada a los docentes en las distintas cátedras y en los diversos espacios que las universidades organizan para la formación de sus profesores universitarios.

El presente trabajo, se abordará el perfil del profesor universitario como profesional (abogado, arquitecto, enfermero, médico, bioquímico, entre otras profesiones que pueden mencionarse) que elige la docencia como otra profesión. Se concibe que la formación de estos profesionales reviste características muy particulares, en la que se tienen que llegar a encontrar dos ámbitos específicos: el *disciplinar* conformado por las distintas profesiones y sus contenidos propios, y el ámbito de *cómo enseñar*; la vinculación de estos ámbitos reside en el hecho de que no basta con tener un saber científico para enseñar, sino que es fundamental saber *cómo, saber transmitirla*.

El objetivo de la presente comunicación es transmitir una experiencia digna de ser replicada en otras instituciones dedicadas a la formación docente. Particularmente se detallará la experiencia llevada a cabo por la Escuela de Educación de la Universidad Austral en la formación de profesionales, a través de la carrera de *Profesorado Superior para Nivel Medio y Superior*.

Para esto, se describirán algunos de los recursos didácticos diseñados y aplicados en la cátedra de *Diseño y Desarrollo del Currículum* que integra el plan de estudios de la carrera, particularmente el método autobiográfico. La preocupación de las docentes a cargo del espacio curricular reside en formar profesores universitarios,

que se comprometan con su ser y con su hacer profesional y que sean capaces de desarrollar las competencias básicas necesarias para este perfil profesional.

## **1.- DESARROLLO**

1.1.- el profesorado universitario de la escuela de educación de la universidad austral. Caracterización

Los fundamentos del *Profesorado Universitario* se encuentran en el ideario de la Universidad Austral y en la misión de la Escuela de Educación que se dirige a “brindar a los directivos y docentes las herramientas necesarias para que desarrollen su potencial y puedan resolver con éxito los desafíos y las exigencias de la educación actual” (Sobre la Escuela, 2010).

Por medio de esta carrera la Universidad Austral tiene el objetivo de dar cumplimiento a la Ley de Educación Nacional (Nº 26.206), cuyo artículo 72 establece que la formación docente es parte constitutiva del nivel de Educación Superior y tiene como funciones, entre otras, la formación continua; así mismo, en el artículo 73 resuelve dar cumplimiento a los objetivos de la política nacional referentes a la formación docente (Escuela de Educación de la Universidad Austral, 2007).

El profesorado se enmarca en lo dispuesto por la Ley de Educación Superior, que en su artículo 28 menciona, entre las *funciones básicas* de las instituciones universitarias la formación de docentes “capaces de actuar con solidez profesional, responsabilidad, espíritu crítico y reflexivo, mentalidad creadora, sentido ético y sensibilidad social” (Ley de Educación Superior Nº 24.521).

La finalidad principal de esta oferta es brindar a los docentes una sólida formación inicial en la que desarrollen los conocimientos y las competencias necesarias para cumplir profesionalmente su función (Bolívar Botía, 2007). Particularmente se considera que la *profesión docente* es aquella que se constituye por la totalidad de prácticas que se están vinculadas con la enseñanza (Sarramona, 2007); por su parte, se entiende que una persona es competente cuando logra tener un “buen desempeño en contextos diversos y auténticos, basados en la integración y activación del conocimiento, normas, técnicas, procedimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores” (Poblete Ruiz, 2007: 8). Para alcanzar este fin, se trata de brindar una sólida formación integral en todas las dimensiones de la actividad docente.

Es de considerar las características que reúne el plan de estudios de la carrera, organizado en tres áreas curriculares Fundamentos Antropológicos y Éticos de la Educación; Formación Pedagógica; y Práctica Profesional (Ver Anexo I – Plan de estudios de la carrera Profesorado Universitario. Duración y régimen de cursado), cada una de las cuales persigue distintos objetivos.

La primera área mencionada, *Fundamentos Antropológicos y Éticos de la Educación*, se dirige a garantizar la formación integral que tiene por fin brindar la institución en la que se dicta, y da el basamento filosófico con el cual se estudiarán los contenidos restantes.

Incluye contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales con los cuales el profesional docente sea capaz de interpretar las concepciones antropológicas,

éticas, pedagógicas y psicológicas que se encierran en el proceso educativo. Así mismo, a través de estos nuevos conocimientos se busca que el docente sea capaz de advertir la coherencia existente entre medios y fines y a conducir con racionalidad, responsabilidad y autonomía el vínculo de enseñanza – aprendizaje. La riqueza que encierran, marca la necesidad de realizar la función de enseñanza con una mirada reflexiva, que ayude a optar por los criterios que sean más adecuados para responder a la naturaleza y a las necesidades del hombre y de la mujer que participan en un proceso educativo, resguardando la perspectiva trascendente de la persona (Escuela de Educación de la Universidad Austral, 2007).

El área *Formación Pedagógica* esta conformada por espacios curriculares que tienen por objetivo brindar las competencias necesarias para la tarea específica del docente. Es decir, por medio de estas, el profesional podrá planificar o programar, coordinar, dirigir y evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje formales en los que participe. (Escuela de Educación de la Universidad Austral, 2007).

Finalmente, el área *Práctica Profesional*, ha sido pensada para cumplir las veces de un eje integrador de los contenidos estudiados en las anteriormente mencionadas. Los conocimientos que se transmiten en ésta, se dirigen a desarrollar las competencias necesarias par observar, planificar, coordinar, dirigir y evaluar clases en el Nivel Medio y Superior del Sistema Educativo Nacional, en la especialidad profesional que se posea.

El punto central está puesto en la producción de un *proyecto de desarrollo profesional* que ayuda a integrar todos los conocimientos adquiridos durante la carrera, y al que el estudiante desarrollará a través de las prácticas profesionales que realice.

Pueden llamar la atención del lector, tanto la duración como la carga horaria de la carrera, cuya extensión se sujeta a disposiciones Ministeriales, sin cuyo cumplimiento no se podría haber obtenido su aprobación (Ver Anexo I – Plan de estudios de la carrera Profesorado Universitario. Duración y régimen de cursado).

Durante el diseño del plan de estudios, se consideró oportuno expresar la carga horaria en créditos hora y ECTS (*European Credit Transfer System*<sup>11</sup>), con la finalidad de comparar la información y los conocimientos brindados con las actuales tendencias existentes en las titulaciones del Espacio Europeo de Educación Superior. De esta manera, la carrera es asimilable en cuanto a requisitos de ingreso (titulación previa) y carga horaria, con distintos títulos de posgrado que se ofrecen en la Unión Europea y que tienen el reconocimiento de un *European Diploma Supplement*<sup>12</sup> de 120 ECTS.

Al respecto, en algunos países de la Unión Europea, como España e Italia, existen diversas ofertas educativas que son equiparables a la que aquí se está caracterizando y que forman parte de las estrategias que se están implementando para fortalecer y mejorar la preparación profesional de los docentes (Bolívar Botía, 2007: 24). En España, por ejemplo, se ha propuesto *Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria* que otorga 120 ECTS; así mismo, en Italia se

---

<sup>11</sup> Sistema Europeo de Transferencia de Créditos

<sup>12</sup> Diploma Europeo Suplementario.

dicta la *Specializzazione per l'Insegnamento Secundario*<sup>13</sup>.

Para cada espacio curricular se consideraron los contenidos mínimos a dictar, pero en el presente trabajo, solo se hará mención a los referentes a *Didáctica y Diseño Curricular*, que es en el que está puesto el centro de interés (Ver Anexo II – Contenidos mínimos de la materia *Didáctica y Diseño Curricular*).

Esta materia guarda una relación de correlatividad directa con otras tres: *Taller de integración I* que se dicta en el primer cuatrimestre; *Estrategias metodológicas y evaluación de los aprendizajes*, que forma parte del tercer cuatrimestre; y *Práctica profesional I*, que forma parte del cuarto cuatrimestre de la carrera. Sobre cada una de estas características, repercutieron dos aspectos que deben ser considerados por su particular impacto.

Por un lado, la puesta en marcha de la carrera es muy reciente, cuyo inicio data del mes de abril de 2010 en la sede centro de la Universidad. De allí que el dictado de los primeros espacios curriculares implicó un desafío para todos los participantes del proceso educativo y principalmente para los docentes a cargo.

Por otra parte, más allá de ser una carrera que ofrece un título de grado universitario (de acuerdo a la legislación vigente en la República Argentina), la formación específica que brinda y su duración, la asemejan a cualquier titulación de posgrado, en la que se inscriben personas que se encuentran en la edad adulta o en la juventud.

En éstas, la forma en la que se desarrolla el proceso de aprendizaje, es considerablemente distinta a como se produce en otras etapas de la vida. Entre otras características, se destaca por desenvolverse en función a deseos y necesidades concretas; es utilitarista; se desenvuelve en forma autónoma; suele integrar los conocimientos teóricos con los prácticos; lleva a realizar un trabajo de reflexión y de análisis; necesita ser demostrado a través de producciones personales con las que se ponga en evidencia que se es competente.

Las peculiaridades del aprendizaje del adulto, también exigen que los profesores que están a cargo de los espacios curriculares de la carrera, posean las competencias y las habilidades necesarias para intervenir y dirigir el proceso educativo que se desenvuelve con estos estudiantes. Durante su intervención, deben considerar aplicar metodologías autogestionadas y participativas, que se adecuen a la enseñanza de los estudiantes que se encuentran en esta etapa de la vida.

## 1.2.- la experiencia de la cátedra

El inicio de la cátedra de Didáctica y Diseño Curricular se vio acompañado de la comunicación a los estudiantes de la propuesta clave de narrar su *autobiografía* que acompañará todo el desarrollo de la asignatura.

Los objetivos que se persiguen con la implementación de esta actividad son:

---

<sup>13</sup> Especialización para la Enseñanza a Nivel Secundario.

- Reflexionar sobre los propósitos y concepciones desarrollados sobre la propia formación, sobre los estilos de aprendizaje y de enseñanza con los que se ha interactuado durante los procesos de aprendizajes desarrollados.
- Reconocer los paradigmas didácticos y curriculares, los métodos y técnicas de enseñanza y los criterios de evaluación vivenciados en diversas situaciones de aprendizaje a fin de contextualizarlos y de asumirlos o modificarlos en el propio desempeño docente.

Particularmente, se concibe que para iniciar todo proceso de formación, y en este caso en particular con los docentes, es esencial desarrollar un autonocimiento.

El conocimiento de sí mismo permite detectar las fortalezas y las debilidades personales, de modo de promover las primeras y disminuir las segundas. Esta capacidad puede verse favorecida por medio de la redacción de la autobiografía, que lleva a que el alumno valore en forma objetiva su propia experiencia profesional y de aprendizaje, a que organice su modo particular de ser y de pensar, y a que se involucre en forma activa con su proceso de aprendizaje.

De hecho, la aplicación de este método, implica un cambio de paradigma en la formación del profesor universitario. Concretamente, sirve de base para que el alumno asuma su vida, su pasado y su historia; también ayuda a que afronte el presente que le toca vivir, junto a los cambios y las novedades que conlleva, para proyectar el futuro a la luz de su profesión como docente.

Para profundizar en lo que se entiende por *narración* y por los *métodos narrativos*, es interesante la distinción realizada por Booth (1996), tan bien detallada por Hornillo Araujo y Sarasola Sánchez-Serrano (2003).

La *narrativa* retrata la experiencia personal y el sentido que los sujetos otorgan a su propia vida. Puede desarrollarse a través de varios métodos que varían en su finalidad y en la forma en que se concretan (Booth, 1996 y Hornillo Araujo y Sarasola Sánchez-Serrano, 2003), algunos son:

- La *reminiscencia*, es el recuerdo, la memoria no organizada de hechos y sentimientos pasados sin intención de incluir todo el curso de la vida.
- *Life review o revisión de vida*, es un proceso en el que la persona reflexiona y evalúa su pasado desde la visión que tiene en la vida presente.
- *Historia de vida*, que se concreta en dos modalidades: *Life-story*<sup>14</sup> o *révits de vie* (para el ámbito académico anglosajón y para el francés respectivamente): que es la narración autobiográfica e individual que realiza la persona protagonista de la historia. *Life-history*<sup>15</sup> o *histoire de vie*: que consiste en la narración individual que realiza una persona sobre su propia vida, pero incluyendo otras fuentes que la complementan y enriquezcan.

Este último método es el que se implementó en el contexto de la materia Didáctica y Diseño Curricular.

La experiencia de iniciar el proceso de enseñanza con la autobiografía de aprendizaje en todos los niveles educativos por los que el estudiante ha transitado,

---

<sup>14</sup> Historia de la vida.

<sup>15</sup> Historia de vida.

incluyendo un discernimiento de los modelos pedagógico-didácticos, contextualizados en cada época y cultura, los procesos de aprendizaje desarrollados, la relación educativa entablada con los docentes, el vínculo con la ciencia, el proceso didáctico vivido, el grupo de pares con los que se interactuó, entran en juego en la narrativa.

A través de esta actividad, se logra que las docentes a cargo asuman una función orientadora sobre el proyecto de vida de los alumnos, que se concreta a través de la lectura, la corrección y la devolución de cada uno de los trabajos, y de la ayuda brindada para favorecer la vinculación de los nuevos contenidos con la propia historia de vida.

Así mismo, la propuesta facilita que los alumnos desempeñen un papel protagónico en el proceso de enseñanza-aprendizaje, punto que es a destacar en el ámbito propiamente académico en el que se desenvuelve la carrera, y en el que tiende a predominar la figura del docente.

Los estudiantes, a través de la narración de su biografía de aprendizaje, pueden reflexionar en gran medida sobre los modelos de enseñanza recibidos y sobre la repercusión que tienen en la configuración de su propio rol docente.

El reconocimiento de los estilos docentes recibidos, puede observarse en un fragmento de la historia de vida narrada por una de las alumnas de la carrera:

*“A lo largo de mis estudios de Derecho, pude ser testigo de varios estilos de enseñanza, currículum o técnicas didácticas.*

*En mi primer año de grado en Ginebra, teníamos aulas de 400 personas y profesores que nos explicaban las lecturas asignadas y también algunos estudios de casos prácticos en grupos de 50 personas. El resto de la carrera de grado en Ginebra y Zurich siguió más o menos de la misma forma, (...) con clases un poco menos numerosas.*

*En mi master en Estados Unidos, el método era distinto. Para cada clase teníamos que haber leído y comprendido las lecturas, y desde allí la clase progresaba sobre las mismas a través de un intercambio de ideas y debate, guiados por el profesor. El estilo de New York University me pareció más estimulante como forma de aprender que el de las Facultades de Ginebra u Zurich....” (E.M.).*

En el relato se expresan las vivencias propias de la etapa universitaria y de posgrado, quedando afuera otras vinculadas con los estilos de aprendizaje recibidos en contextos educativos menos formales.

Una narración distinta, en la que se incluyen los aprendizajes vivenciados en estos últimos contextos, es la que se transcribe a continuación, que destaca el peso de las concepciones familiares sobre la propia formación docente del estudiante:

*“...estudio desde los tres años, probablemente por la valoración familiar de la tarea académica relacionada con el progreso individual y social, (...). Mi madre y mi abuela paterna, y casi todas mis tías abuelas fueron o son docentes, (...). Mi padre, mi abuelo paterno y mi bisabuelo, fueron docentes aunque comenzaron su trayectoria o recorrido desde las ciencias económicas y la ingeniería (civil, abuelo; electrónica, papá). ¡Qué alegría les hubiera dado poder complementar sus estudios profesionales con los pedagógicos! (A.S.)*

Sin avanzar sobre la transcripción de otras citas autobiográficas, se concibe que la experiencia llevada a cabo es el punto de partida y el eje del desarrollo didáctico; a través del cual se trata de favorecer la interacción entre el estudiante, el docente, el objeto de estudio, el ámbito laboral y la universidad.

La interacción, por tratarse de un proceso en el que participan personas adultas, propicia el desarrollo de aprendizajes significativos y colaborativos; lo que se comprende aún más si se recuerdan algunas de las características propias del aprendizaje en esta etapa del ciclo vital y que se detallan en el apartado anterior: la necesidad de vincular los conocimientos teóricos con los prácticos; desenvolverse con un fin utilitarista.

¿Cómo se trabaja a partir de las autobiografías narradas por los alumnos?

Las autobiografías de aprendizaje que los alumnos entregan como el primer trabajo práctico solicitado, se complementan y enriquecen con los sucesivos trabajos que se solicitan y con los contenidos de aprendizaje que se van dictando en forma progresiva.

Esta modalidad favorece el análisis y la integración del conocimiento, ya que los alumnos vinculan el nuevo marco teórico con las propias experiencias de aprendizaje. Así mismo, brinda la posibilidad de promover cambios sobre el propio estilo de enseñanza, a no repetir las experiencias negativas recibidas y a no realizar innovaciones carentes de reflexión (Díaz Barriga, 2009).

Para aprovechar al máximo esta metodología y la riqueza de las biografías narradas por los estudiantes, durante el desarrollo de la asignatura las docentes tratan de resguardar los siguientes puntos:

- Por un lado, se realiza una pronta lectura de cada una de las producciones entregadas por los estudiantes, ya que esto genera un buen feedback con el alumnado y favorece la integración de las vivencias personales con los nuevos contenidos que se dicten en las futuras clases.

En el caso que nos compete, los temas que se dictaron durante los sucesivos encuentros, eran ejemplificados con las experiencias académicas y escolares que los alumnos habían transmitido, favoreciendo el mantenimiento de su atención y el aumento de su motivación.

- Por el otro, se ayuda a que progresivamente los estudiantes visualicen la docencia como una profesión, que cuenta con una identidad determinada y a la que deben construir de acuerdo al particular perfil personal de cada uno.

Este aspecto se hace especialmente necesario en el ámbito universitario, en el que los profesionales que ejercen la docencia, muchas veces manifiestan grandes dificultades para reconocer la importancia de recibir una formación pedagógica que los capacite para enseñar su propia disciplina (Steiman, 2008).

Particularmente, una visión como ésta, conlleva una ausencia o escasa reflexión. Ya se ha hecho referencia, que el *buen* desempeño de la función docente no solo implica tener un profundo conocimiento de una ciencia en particular, sino también una formación pedagógica y didáctica inicial y continua, que fundamente el desenvolvimiento práctico y reflexivo del propio rol profesional.



- Posteriormente presentan otras actividades que se vinculan con la primera consigna solicitada, como por ejemplo, realizar una lectura analítica de la propia autobiografía para detectar allí los distintos modelos didácticos y curriculares vistos en clase. En las siguientes citas que se transcriben, puede visualizarse el trabajo de reflexión realizado por el alumno, al que lo redactó en forma concreta y concisa:

*“Etapa N° 1: Aprendizaje de jardín de infantes a 4º grado (primario).*

*Respondió en parte a los modelos personalizado, colaborativo y comunicativo – interactivo.*

*Etapa N° 2: Aprendizaje desde 4º a 7º grado (primario).*

*Respondió al modelo comunicativo-interactivo.*

*Etapa N° 3: Aprendizaje desde 1º a 4º año (secundario):*

*Modelo comunicativo-interactivo...(...)*

*En todos los casos de combinaciones, excepto los momentos que recibí e impartí educación e instrucción personalmente, en general tuve un aprendizaje e impartí formación en grupos de diferentes dimensiones; y se agrega que en las organizaciones en que he desarrollado mis actividades profesionales, se ejerce una trama de vinculaciones que son parte y contribuyen a la formación, instrucción, adiestramiento y evaluación personalizada e interactiva...” (J.D.).*

En otra producción, con una narración que refleja una mayor significación personal, además de puntualizar el modelo didáctico empleado por el profesor, se expresa la influencia recibida por parte de este:

*“...Como reflexión sobre este caso me gustaría decir, que me ha impactado muchísimo la forma en que el profesor dio lugar a que cada uno plasmara su sentir sobre la obra. A través del trabajo personalizado, logró que cada alumno tenga la confianza en su propio punto de vista y dejara llevarse por el sentir y la imaginación. Luego al sumar el trabajo grupal, pudo contextualizar y sumar mas información para que cada uno pueda a replantear, reformular o reafirmar la propuesta escénica. La confianza fue clave, como así también la libertad, para que cada uno realice un trabajo único, todos diferentes y todos igual de interesantes y valiosos a partir de un mismo tema...” (C.D.)*

La riqueza de estos trabajos favoreció a que los alumnos realizaran una reflexión continua sobre la tarea de enseñanza, a la que inclusive manifestaban en forma verbal en cada clase del espacio curricular al que se está haciendo referencia.

- Como la asignatura tiene una duración cuatrimestral y guarda correlatividad con otras del plan de estudios de la carrera, (Ver lo expresado en el punto 2.1. y el Anexo II Contenidos mínimos de la materia *Didáctica y Diseño Curricular*), las autobiografías se vuelven a leer y analizar en el *Taller de integración I* que se dicta en el segundo cuatrimestre, a fin de enriquecerlas con lo estudiado y vivido, y de proyectarlas.

La finalidad específica que tienen los Talleres de integración, que de por sí superan los modelos clásicos de enseñanza en donde se separa la teoría de la práctica, es lograr integrar los conocimientos adquiridos a través de cada una de los espacios curriculares, en base a la realización de actividades en equipo, en las que se

favorezca el intercambio de ideas, la participación y el aprendizaje colaborativo.

Salvando el poco tiempo transcurrido desde el inicio de la cátedra – tres meses -, la metodología seleccionada ha propiciado que los alumnos manifiesten un desempeño académico favorable, en el que se destacan el compromiso frente al estudio, el interés por introducirse en el estudio de una disciplina que para muchos es totalmente nueva, la participación en clase y la ayuda colaboración.

## **2.- CONCLUSIONES**

No existen dudas sobre la importancia que tiene la formación pedagógico-didáctica que deben recibir los docentes universitarios; sus fundamentos se encuentran en la función específica que desempeñan dentro del proceso educativo y en el que tienen la responsabilidad de formar a futuros profesionales.

En el presente trabajo, se describen las características particulares del Profesorado Superior dictado por la Escuela de Educación de la Universidad Austral, cuya organización curricular y didáctica, plasmada en su plan de estudios y en la modalidad de su dictado la diferencian de otras ofertas similares.

Particularmente, se profundizó en la metodología didáctica implementada en la materia *Didáctica y Diseño Curricular*, que forma parte del primer cuatrimestre de la carrera y que introduce al estudiante en el saber disciplinar.

La utilización de la narración autobiográfica sobre los aprendizajes vivenciados desde el inicio de la materia, facilitan en forma considerable la integración de los conocimientos nuevos y de carácter teórico con las experiencias del estudiante.

Esta última nota en particular, favorece en gran medida el desarrollo de un aprendizaje participativo, significativo y colaborativo en todo el grupo de alumnos, lo que repercute en el desarrollo de un buen rendimiento académico.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Argentina, Ministerio de Educación de la Nación. (1995) *Ley Nacional de Educación Superior N° 24521. Art. 43*. Buenos Aires, Argentina: M.E.

Argentina, Ministerio de Educación de la Nación. (2006) *Ley de Educación Nacional N° 26.206. Art. 43*. Buenos Aires, Argentina: M.E.

BERNARDO CARRASCO, J. (2004). *Una didáctica para hoy*. Madrid: Rialp.

BOOTH, T. (1996). Sounds of still voices: issues in the use of narrative methods with people who have learning difficulties. In: BARTON, L. (Ed.), *Disability and Society. Emerging Issues and Insights*, (1<sup>st</sup> Ed. 237-255) New York: Logman Publishing.

DAVINI, Ma. C. (2009). *Métodos de Enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Editorial Santillana.

DIAZ BARRIGA, Á. (2009). *Pensar la Didáctica*. Buenos Aires: Ediciones Amorrortu.

Escuela de Educación de la Universidad Austral (2007) Profesorado Superior. Informe presentado ante el Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología para su aprobación.

HORNILLO ARAUJO, E. y SARASOLA SÁNCHEZ-SERRANO, J. L. (2003) El interés emergente por la narrativa como método en el ámbito socio-educativo. El caso de las historias de vida. [versión digital] *Portularia*, (3): 373-382.

MEDINA RIVILLA; A. Y MATA, F. S. (2005). *Didáctica General* Ediciones Pearson – Madrid. España

*Sobre la Escuela* (s.f.) Recuperado el 29 de junio de 2010, de <http://web.austral.edu.ar/escuelaEducacion-sobre.asp>

STEIMAN; J. (2008). *Más didáctica en la educación superior*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

BOLIVAR BOTÍA, A. (2007). La formación del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios sobre Educación*, N° 12, 13-30.

MONTERO GARCÍA, I. t Bedmar Moreno, M. (2009 Diciembre). Uso de las Historias de Vida en el Ámbito Universitario: Recreación, Innovación e Intercambio desde un Proyecto de Acción Intergeneracional. En: <http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut/revistes/desembre09/article09.pdf>

SARRAMONA, J., (2007). Las competencias profesionales del profesorado de secundaria. *Estudios sobre Educación*. N° 12, 31-40.

POBLETE RUIZ, M. (2007, septiembre). Evaluación de competencias en la educación superior. Preguntas clave que sobre evaluación de competencias se hacen los profesores. Tentativas de respuesta. *III Jornadas Universitarias de Innovación y Calidad "Buenas Prácticas Académicas"*. Bilbao, España. Universidad de Deusto.

### **ANEXO I: Plan de estudios de la carrera Profesorado Universitario. Duración y régimen de cursado**

PRIMER CUATRIMESTRE							
Código Materia	Espacios Curriculares	Régimen	Módulos Presenciales	Trabajos individuales y en equipo	Hs. Reloj Totales	Créditos	
						C H	ECT S
1.1.	Antropología de la educación	C.	30	25	55	3	6
1.2.	Teorías pedagógicas y debates contemporáneos	C.	30	25	55	3	6
2.2.	Psicología del adolescente y del adulto	C.	40	30	70	4	8
2.5.	Didáctica y diseño curricular	C.	40	30	70	5	10

<b>Total horas primer cuatrimestre</b>		140	110	250	15	30
<b>SEGUNDO CUATRIMESTRE</b>						
<b>Código Materia</b>	<b>Espacios Curriculares</b>	<b>Régimen</b>	<b>Módulos Presenciales</b>	<b>Trabajos individuales y en equipo</b>	<b>Hs. Reloj Totales</b>	<b>Créditos CH ECTS</b>
2.1	Política y legislación educativas argentinas	C.	30	20	50	3 6
1.3.	Educación, Familia y Sociedad	C.	30	30	60	3 8
2.3.	Psicología del aprendizaje	C.	30	20	50	3 6
3.1.	Taller de integración I	C.	40	30	70	6 10
<b>Total horas segundo cuatrimestre</b>		130	100	230	15	30
<b>TERCER CUATRIMESTRE</b>						
<b>Código Materia</b>	<b>Espacios Curriculares</b>	<b>Régimen</b>	<b>Módulos Presenciales</b>	<b>Trabajos individuales y en equipo</b>	<b>Hs. Reloj Totales</b>	<b>CH ECTS</b>
1.4.	Ética y deontología profesional del docente	C.	30	30	60	3 6
2.6.	Estrategias metodológicas y evaluación de los aprendizajes	C.	30	10	40	3 6
2.7.	Tecnologías de la información en el proceso de enseñanza-aprendizaje	C.	15	10	25	2 3
3.2.	Taller de integración II	C.	40	30	70	6 10
<b>Total horas tercer cuatrimestre</b>		115	80	195	14	25
<b>CUARTO CUATRIMESTRE</b>						
<b>Código Materia</b>	<b>Espacios Curriculares</b>	<b>Régimen</b>	<b>Módulos Presenciales</b>	<b>Trabajos individuales y en equipo</b>	<b>Hs. Reloj Anuales</b>	<b>CH ECTS</b>
2.4.	Abordaje de las patologías del aprendizaje	C.	30	20	50	3 5

3.3.	Práctica profesional I	C.	60	90	<b>150</b>	6	15
3.4.	Práctica profesional II	C.	60	80	<b>140</b>	6	15
<b>Total horas reloj cuarto cuatrimestre</b>			150	190	<b>340</b>	15	35
<b>Total horas del Profesorado</b>					<b>1015</b>	<b>59</b>	<b>120</b>

### **Duración del Plan de Estudio y régimen de cursado**

El Profesorado tiene un total de 1015 (mil quince) horas reloj, que se dictan durante cuatro cuatrimestres.

En el cómputo de la carga horaria total se incluyen todas las actividades que el alumno realiza con asistencia y orientación del profesor.

### **ANEXO II – Contenidos mínimos de la materia *Didáctica y Diseño Curricular***

- La Didáctica como Ciencia de la Educación. Objeto de estudio. Teoría de la práctica docente. Metodología. Tecnología de la enseñanza.
- El discurso didáctico actual.
- El proceso de aprendizaje: punto de partida y llegada de toda intervención didáctica. Bases. Fases.
- Las actividades educativas: intereses y motivación.
- Valoración de la autoactividad. El trabajo como medio autoeducativo.
- Corrientes didácticas contemporáneas y su aplicación.
- El currículum: evolución histórica, concepto y exigencias.
- Visión de conjunto de la planificación curricular. Los fundamentos y análisis de sus elementos.
- El diseño curricular: su función. Modelos. Niveles. La transversalidad.
- El desarrollo curricular: el proceso de enseñanza aprendizaje y los elementos significativos del desarrollo curricular. Las programaciones de aula.
- La evaluación como parte del currículum. Sus objetivos y funciones.
- Las innovaciones curriculares. Evaluación e innovación: estrategias.



## **CONTEXTOS EDUCATIVOS CREATIVOS: PERSPECTIVAS DE LOS PROFESORES**

**Romina Cecilia Elisondo**

**María Cristina Rinaudo**

**Danilo Silvio Donolo**

Universidad Nacional de Río Cuarto

### **RESUMEN**

¿Cómo crear contextos educativos propicios para el desarrollo de la creatividad? Nuestro interés por buscar respuestas a esta pregunta nos ha motivado a realizar estudios en diferentes grupos y contextos. Consideramos que promover la creatividad debe ser uno de los propósitos de la educación. Destacamos la importancia de estudiar las percepciones que los sujetos construyen respecto de la creatividad ya que las mismas son determinantes para la construcción de contextos educativos creativos.

Presentamos un estudio realizado en Río Cuarto (Argentina) en el que entrevistamos a profesores y alumnos de un instituto de formación docente. El propósito principal del estudio fue analizar las percepciones construidas por los sujetos respecto de la creatividad y las acciones propicias para promoverla. Entre los resultados más importantes, hallamos que los participantes consideran a la creatividad como potencialidad de todas las personas que puede ser promovida en contextos educativos a partir del diseño de diversas propuestas didácticas y la estimulación de la autonomía.

**Palabras clave:** Contextos educativos; creatividad; profesorado.

### **CREATIVE LEARNING ENVIRONMENTS: TEACHER'S PERSPECTIVES**

### **ABSTRACT**

How to create learning environments conducive to the development of creativity? Our interest in seeking answers to this question has motivated studies in different groups and contexts. We believe that promote creativity must be one of the

purposes of education. We emphasize the importance of studying the perceptions that individuals build on the creativity and ways to promote it, because perceptions are crucial for building creative environments.

We present a study conducted in Rio Cuarto (Argentina) in which interviewed teachers and students of a teacher training institute. The main purpose of this study was to analyze the perceptions built by the subjects for creativity and actions conducive to promoting it. Among the most important, we find that they consider to creativity and potential of all persons who can be promoted in educational settings based on the design of various didactic proposals and stimulating educational autonomy.

**Key words:** learning environments; creativity; teacher.

## **1.- INTRODUCCIÓN**

Las personas construyen significaciones acerca de sí mismos, los demás y los contextos, estas construcciones condicionan las acciones y las posibilidades de generar cambios y transformaciones. En los contextos educativos, los sujetos elaboran diversas significaciones para comprender las situaciones que los rodean. En el campo de la investigación educativa se ha avanzado considerablemente en el estudio de las significaciones de los sujetos acerca de los ambientes educativos, los objetos de conocimiento y las interacciones promotoras del aprendizaje (Entwistle y Perterson, 2004; Lesgold, 2004).

Estudiar las percepciones construidas por docentes y alumnos acerca de la creatividad y las formas de promoverla en entornos educativos nos permitirá avanzar en la construcción de contextos creativos de enseñanza y aprendizaje. Creemos relevante analizar cómo los sujetos perciben las interacciones con los demás, los objetos, los contextos y las oportunidades que éstos ofrecen para el despliegue de las potencialidades creadoras.

## **2.- PERCEPCIONES, CREATIVIDAD Y CONTEXTOS DE EDUCACIÓN: ESTUDIOS PREVIOS**

En el campo de investigación de la creatividad, se han realizado numerosas investigaciones acerca de las percepciones de alumnos y docentes de distintos niveles educativos. Westby y Dawson (1995) presentan dos estudios en donde indagan las percepciones de los docentes respecto de los alumnos creativos. Hallaron que los docentes parecen tener una visión negativa de las características generales asociadas con la creatividad. Se observan contradicciones en tanto los docentes señalan que les agrada trabajar con niños creativos y al mismo tiempo mencionan como negativas características propias de la creatividad.

El tema de las percepciones docentes sobre alumnos creativos también es tratado por Scott (1999). La investigadora observó que los maestros perciben que los alumnos creativos tienen comportamientos más disruptivos que el resto del grupo. Estos comportamientos disruptivos se asocian con la actitud cuestionadora que adoptan los más creativos en el contexto de la clase, actitud que, según los docentes, interfiere en el proceso de enseñanza. Estos resultados son similares a los hallados por Beghetto (2007) quién observó que los docentes consideran a las



respuestas originales de los alumnos en las clases de discusión como disruptivas y distractoras.

En un estudio transcultural, Mark Runco y Diane Johnson (2002) analizaron teorías implícitas sobre la creatividad de padres y maestros de Estados Unidos y la India. Se observaron diferencias significativas entre las percepciones de ambas muestras que corroboran las hipótesis que sostienen que las teorías implícitas están condicionadas por

variables culturales.

En Latinoamérica también se han estudiado las percepciones de los docentes respecto de las prácticas pedagógicas que promueven la creatividad (Alencar y Fleith, 2003; Ribeiro, 2006). Además, se han construido instrumentos de evaluación de las concepciones de los profesores sobre creatividad y prácticas educativas creativas (Barahona, 2004; Alencar y Fleith, 2004).

Alencar y Fleith (2003) estudiaron en una muestra de 544 profesores de distintos niveles de enseñanza las barreras que inhibían la expresión de la creatividad personal. La falta de tiempo y de oportunidades es la barrera más señalada por los profesores, luego mencionan la inhibición o la timidez, la falta de motivación y por último la represión social.

Ribeiro (2006) también estudió las percepciones de docentes y alumnos universitarios sobre la promoción de la creatividad en los contextos educativos. Participaron del estudio 82 profesores y 1396 alumnos de distintas disciplinas. Tanto los estudiantes como los profesores destacaron la importancia del clima para la expresión de las ideas y el interés por el aprendizaje de los alumnos. Asimismo, se observaron algunas diferencias entre las percepciones de docentes y alumnos como así también entre alumnos de diversas carreras. En cuanto a las barreras para la expresión de la creatividad, la falta de tiempo y oportunidades aparece como el principal factor.

Algunos estudios han analizado particularmente las percepciones de los alumnos respecto de los contextos educativos y la promoción de la creatividad. Santeiro, Moraes Santeiro y Andrade (2004) estudiaron las características de los profesores facilitadores o inhibidores de la creatividad. Según los alumnos encuestados, las características facilitadoras de la creatividad se relacionan con la preparación y formación del profesor y las inhibidoras con las interacciones que éstos establecen con los alumnos.

Alencar (1997) estudió las percepciones de más de 400 alumnos universitarios respecto de los aspectos vinculados con la creatividad que eran estimulados por los profesores. Según los estudiantes universitarios, los profesores proporcionan muy poco incentivo a la expresión de la creatividad. Alencar (2002) también investigó, desde la perspectiva de alumnos de postgrado, las prácticas docentes que favorecerían la creatividad. Entre los resultados se halló que comparado con los alumnos de grado, los estudiantes de postgrado consideran que sus docentes ofrecen más incentivo a la creatividad y a la producción de conocimientos.

Diakidoy y Kanary (1999) investigaron las percepciones de estudiantes de educación sobre la creatividad y los factores relacionados con la misma. En general, los alumnos consideran que la creatividad es una habilidad general, aunque reconocen diferencias entre los individuos, las cuales son atribuidas a

factores ambientales. Los estudiantes creen que es posible promover la creatividad en cualquier persona y destacan el papel de los docentes en promoción de procesos creativos en los alumnos. Kazerounian y Foley (2007) estudiaron las percepciones de estudiantes y docentes sobre la creatividad en ingeniería y observamos que la mayoría de las prácticas educativas ofrecen escasas posibilidades para el desarrollo de las capacidades creativas y los pensamientos divergentes.

En nuestro equipo de investigación también hemos analizado cómo un grupo de alumnos universitarios perciben los contextos educativos en los que interactúan y las oportunidades para la creatividad que dichos entornos ofrecen. Observamos que actividades extracurriculares de investigación, colaboración en docencia y extensión son para los alumnos las propuestas que favorecen el despliegue de la creatividad en la universidad (Elisondo, Donolo y Rinaudo, 2009).

Presentamos estudios previos acerca de las percepciones de docentes y alumnos respecto de la creatividad y los factores que la promueven en contextos educativos. Nos parecen interesantes estas investigaciones ya que pensamos que para construir contextos educativos para la creatividad es necesario reconocer percepciones y teorías implícitas que condicionan las acciones de las personas. También entendemos que es indispensable atender a concepciones estereotipadas acerca de la creatividad, los alumnos creativos y los ambientes promotores de pensamientos divergentes.

Según Runco (2004) el estudio de las teorías implícitas y de las percepciones de los sujetos respecto de la creatividad, los factores que la condicionan y las posibilidades de desarrollarla en distintos contextos, es uno de los campos emergentes en las investigaciones de los procesos creativos. Tan (2001a, 2001b) también destaca la importancia de indagar las percepciones de los docentes ya que condicionan las prácticas educativas e influyen en las posibilidades de crear una cultura para el aprendizaje creativo.

Desde nuestro punto de vista, el estudio de la creatividad en contextos educativos y la incidencia de teorías implícitas tiene importantes aplicaciones prácticas en el campo de la educación y de la formación del profesorado.

### **3.- EL ESTUDIO**

El propósito principal del estudio fue analizar las percepciones construidas por un grupo diverso de profesores y futuros profesores respecto de la creatividad y las acciones propicias para promoverla.

La investigación fue realizada en un Instituto de Formación Docente de gestión pública de la ciudad de Río Cuarto (Argentina). Participaron del estudio veinte profesionales y técnicos que asisten a un Trayecto de Formación Pedagógica y diez alumnos del Profesorado en Psicología. De los participantes que asisten al Trayecto de Formación Pedagógica, diez trabajan como docentes en instituciones educativas de nivel secundario. Los docentes se desempeñan en diversas áreas de conocimiento como la biología, la informática, el diseño gráfico, el turismo y la comunicación.

Se utilizaron entrevistas semiestructuradas como estrategia de recolección de

datos. Dos lineamientos generales orientaron las entrevistas, en primer lugar, se realizaron interrogantes con el propósito de indagar las concepciones de los participantes respecto de la creatividad en general y de sus propias capacidades creativas. En segundo lugar, se les preguntó sobre las acciones docentes que propician la creatividad. Se efectuaron interrogantes referidos a contenidos, estrategias metodológicas y materiales educativos. A partir de los datos recogidos de las entrevistas se construyeron categorías de análisis y se interpretaron los resultados en función de planteos teóricos y estudios previos.

#### **4.- RESULTADOS**

En el presente apartado se incluyen los resultados más significativos de los análisis preliminares realizados. Se interpretan las percepciones y teorías implícitas de los participantes respecto de la creatividad en general y las propias capacidades creativas. Luego, se analizan las expresiones de los sujetos respecto de las acciones docentes que propician el despliegue de las capacidades creativas en contextos educativos.

##### *Creatividad como potencialidad*

Resulta muy significativo que las personas entrevistadas consideren que la creatividad es una capacidad que puede ser desarrollada por todas las personas. Desde nuestro punto de vista, que los docentes y alumnos de profesorado piensen a la creatividad como potencialidad de todos tiene importantes implicancias prácticas para la educación. Solo a partir de esta concepción, que es opuesta a la consideración de la creatividad como don de unos pocos, es posible pensar y diseñar contextos educativos creativos.

También es relevante que las personas entrevistadas entiendan que la creatividad es posible en diferentes ámbitos y campos de conocimiento. En las expresiones de los entrevistados, si bien aparecen asociaciones entre lo creativo con lo artístico, se observan referencias a diferentes campos y contextos donde la creatividad puede emerger. Según los participantes, la resolución de problemas cotidianos, la cocina, la enseñanza, la ciencia, la organización de eventos, la generación de espacios alternativos son algunos de los campos y ámbitos en donde la creatividad es posible. Respecto de las autopercepciones de los entrevistados, todos se evaluaron como creativos en situaciones y campos particulares. Considerando que las autopercepciones son un factor condicionante de los procesos creativos (Kaufman, 2009; Runco, 2004), entendemos que estos resultados son importantes ya que la mayoría de las personas entrevistadas han construido percepciones sobre sus propias capacidades que favorecerían el desarrollo de la creatividad. Estos resultados se corresponden con datos de estudios previos en los que los participantes también se consideraban creativos en diversas situaciones y entornos (Elisondo, 2010).

En suma, los resultados obtenidos son muy significativos en tanto se observa que los docentes y estudiantes de profesorado han elaborado concepciones que resultan favorables para la creación de contextos creativos de enseñanza y aprendizaje. Las expresiones de los entrevistados se vinculan con los planteos actuales de la creatividad de todos los días. Richards (2007) sostiene que la creatividad puede ser desarrollada por todas las personas en diversos contextos

cotidianos. La autora utiliza la construcción *everyday creativity* para definir a la creatividad como potencialidad de las personas de resolver situaciones, crear objetos, productos y formas de interacción en la vida diaria.

#### *Contextos creativos de enseñanza y aprendizaje*

La mayoría de los docentes considera que la promoción de la autonomía y la libertad favorecen el desarrollo de la creatividad en contextos educativos. La creatividad está relacionada con las posibilidades de formular y resolver cuestiones, es favorable que las tareas de aprendizaje se orienten hacia la búsqueda de problemas y soluciones desde diferentes perspectivas y procedimientos. Amabile (1996) propone construir ambientes perceptiva y cognitivamente estimulantes en los que se desarrollen talentos y habilidades específicas. La autora sostiene que el autocontrol conseguido por la libre elección de las tareas y de los métodos conduce a la creatividad. También es importante la motivación intrínseca al trabajo y la libertad en el manejo del tiempo y de los recursos. En los entornos educativos es necesario que se genere un clima de apertura hacia las nuevas ideas, de flexibilidad y adaptación al cambio y se disminuya el miedo al fracaso y el rechazo al riesgo.

Según los entrevistados, para la construcción de contextos creativos es necesario generar un adecuado clima en la clase, promover procesos comunicativos y considerar factores emocionales condicionantes de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las expresiones de los docentes y futuros profesores se relacionan con planteos de autores especialistas en el campo de la creatividad y la educación. Cole, Sugioka y Yamagata Lynch (1999) han enfatizado el papel de las emociones, los sentimientos y las representaciones de docentes y alumnos en los procesos de despliegue de la creatividad en entornos educativos. Alencar y Fleith (2004) destacan el valor del clima de la clase en la promoción de la creatividad. Según los autores, en los contextos educativos deben promoverse espacios que proporcionen a los individuos seguridad, reconocimiento, atención y expectativas positivas para que estos puedan expresar sus ideas libremente.

Los entrevistados también se han referido al rol de los docentes en la construcción de contextos creativos de aprendizaje. Según los participantes del estudio es indispensable que los docentes estén disponibles y abiertos a las consultas, sugerencias y respuestas originales de los alumnos. Además, es importante que los docentes demuestren interés por los conocimientos y los procesos de aprendizaje de los alumnos. Sternberg y Lubart (1997), Csikszentmihalyi (1998) y Alencar (2000) también se han referido al papel de los profesores en tanto modelos y promotores de la creatividad. Los autores también se han referido a la disponibilidad de los docentes y la demostración de interés hacia las áreas de conocimiento y el alumnado como condicionantes positivos de la creatividad en contextos educativos.

Respecto de las relaciones entre creatividad, conocimientos y contenidos de enseñanza, los entrevistados plantean la necesidad de actualización permanente, para lo cual es indispensable la capacitación continua de los docentes y la revisión constante de las planificaciones didácticas. Los entrevistados no se han referido al trabajo interdisciplinario como estrategia promotora de procesos creativos. Especialistas en el estudio de la creatividad (Sternberg y Lubart, 1997; Csikszentmihalyi, 1998; Weisberg, 1999) han señalado que para la producción

creativa se requiere de conocimientos actualizados, amplios y diversos sobre los campos. Asimismo, la búsqueda de articulaciones e integraciones entre diversos campos es un requisito para la promoción de la creatividad en contextos educativos. Dillon (2006) se refiere a las relaciones entre creatividad, integracionismo y pedagogía de la conexión, destacando la importancia de las perspectivas integracionistas sobre el conocimiento y la combinación de disciplinas en la enseñanza haciendo hincapié en su vinculación con la creatividad. Según el autor, la enseñanza desde una perspectiva integracionista debe atender a las tensiones epistemológicas y metodológicas de los distintos campos científicos, a partir de estas tensiones que la creatividad es posible.

La creatividad, tal como señalan los entrevistados, parece ocupar un espacio muy reducido, casi inexistente, en los programas de formación de los profesorado. Los docentes y alumnos de profesorado expresan que no han tenido oportunidades de adquirir conocimientos acerca de la creatividad y las estrategias didácticas que pueden utilizarse para promoverla en contextos educativos. Asimismo, los entrevistados sostienen que en los institutos de formación docente son escasos los espacios que se proponen para el despliegue de procesos creativos. En la gran mayoría de las clases no se ofrecen oportunidades para la creación de productos y respuestas originales ni para la generación de nuevas preguntas y problemas.

## **5.- CONSIDERACIONES FINALES**

En la presente ponencia describimos un estudio realizado sobre percepciones de la creatividad de un grupo de profesores y estudiantes de profesorado. Entendemos el análisis de las percepciones y teorías implícitas de la creatividad nos permitirá avanzar en la creación de contextos educativos creativos. Los resultados preliminares son alentadores, los docentes y futuros profesores consideran que la creatividad es una posibilidad de todos que puede promoverse en los contextos educativos a partir de diferentes propuestas. Los entrevistados han definido acciones docentes promotoras de la creatividad que se corresponden con planteos teóricos y estudios previos referidos al tema.

Asimismo, consideramos relevante que en los espacios de formación y capacitación docente se estudien, analicen y propongan acciones pedagógicas orientadas a la creación de contextos creativos de enseñanza y aprendizaje.

Crear contextos educativos en los que se promueva el desarrollo integral de las personas es uno de los desafíos más importantes que debemos enfrentar como investigadores y educadores. La creatividad debe ser uno de los pilares sobre los que se asienten las propuestas educativas innovadoras que pretendan la formación integral de los ciudadanos.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Alencar, E. (1997) O estímulo a criatividade no contexto universitário. *Psicologia Escolar e Educacional*, 1 (1): 29-37.

Alencar, E. (2000) O perfil do professor facilitador e do professor inibidor da criatividade. *Boletim da Academia Paulista de Psicologia*, 19: 84-95.

- Alencar, E. (2002) O Estímulo à Criatividade em Programas de Pós-Graduação segundo seus Estudantes Psicologia. *Reflexão e Crítica*, 15 (1): 63-70.
- Alencar, E. y D. Fleith (2003) Barreiras à Criatividade Pessoal entre Professores de Distintos Níveis de Ensino. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16 (1): 65-75.
- Alencar, E. y D. Fleith (2004) Inventário de Práticas Docentes que Favorecem a Criatividade no Ensino Superior. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17 (1): 105-110.
- Amabile, T. (1996) *Creativity in context*. Westview Press. Boulder.
- Barahona, E. (2004) Estudio de Validez del Cuestionario de Prácticas Pedagógicas Para la Creatividad (CPPC). *PSYKHE*, 13 (1): 157-174.
- Beghetto, R. (2007) Does creativity have a place in classroom discussions? Prospective teachers' response preferences. *Thinking Skills and Creativity*, 2: 1-9.
- Cole, D., Sugioka, H. y L. Yamagata Lynch (1999) Supportive classroom environments for creativity in higher education. *Journal of Creative Behavior*, 33 (4): 277-293.
- Csikszentmihalyi, M. (1998) *Creatividad. El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Paidós. Barcelona.
- Diakidoy, I. y E. Kanari (1999) Student teachers' beliefs about creativity. *British Educational Research*, 25 (2): 225-243.
- Dillon, P. (2006) Creativity, integrativism and a pedagogy of connection. *Thinking Skills and Creativity*, 1: 69-83.
- Elisondo, R., Donolo, D. y M. Rinaudo, M. (2009) Contextos de educación en la universidad. Perspectivas de los alumnos potencialmente más creativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49 (6) <http://www.rieoei.org/2725.htm> (10-03-10)
- Elisondo, R. (2010) *La creatividad en personas comunes. Potencialidades en contextos cotidianos*. Tesis presentada para acceder al grado de Doctor en Psicología. Universidad Nacional de San Luis. (En evaluación).
- Entwistle, N. y E. Peterson (2004) Conceptions of learning and knowledge in higher education: relationships with study behavior and influences of learning environments. *International Journal of Educational Research*, 41: 407-428.
- Kaufman, J. (2009) *Creativity 101*. Springer. New York.
- Kazerounian, K. y S. Foley (2007) Barriers to Creativity in Engineering Education: A Study of Instructors and Students Perceptions. *Journal of Mechanical Design*, 129 (7): 761-768.
- Lesgold, A. (2004) Contextual requirements for constructivist learning. *International Journal of Educational Research*, 41: 495-502.
- Ribeiro, R. (2006) *Percepcao de professores e estudantes de cursos de licenciatura quanto ao estimulo a criatividade*. Disertación presentada en la Universidad de Brasilia como requisito para la obtención del título de Magíster en Psicología.
- Richards, R. (2007a) Everyday creativity: our hidden potential. En Richards, R. (Edit.) *Everyday creativity and new views of human nature*. American Psychological Association. Washington.

- Runco, M. (2004) Creativity. *Annu. Rev. Psychol*, 55: 657-87.
- Runco, M. y D. Johnson (2002) Parents' and Teachers' Implicit Theories of Children's Creativity. *Creativity Research Journal*, 14 (3 & 4) 427-438.
- Santeiro, T., Moraes Santeiro, F. e I. Andrade (2004) Professor facilitador e inibidor da criatividade segundo universitarios. *Psicologia em Estudo*, 9 (1): 95-102
- Scott, C. (1999) Teachers' biases toward creative children. *Creativity Research Journal*, 12 (4): 321-328.
- Sternberg, R. y T. Lubart (1997) *La creatividad en la cultura conformista. Un desafío a las masas*. Paidós. Barcelona.
- Tan, A. (2001a). Elementary school teacher's perception of desirable learning activities: A Singapore perspective. *Educational Research*, 43(1): 47-61.
- Tan, A. (2001b). Singaporean teachers' perceptions of activities useful goes fostering creativity. *Journal of Creative Behavior*, 35: 131-148.
- Weisberg, R. (1999) Creativity and Knowledge: A Challenge to theories. En Sternberg R. (Edit.) *Handbook of Creativity*. Cambridge University Press. New York.
- Westby, E. y V. Dawson (1995) Creativity: Asset or burden in the classroom. *Creativity Research Journal*, 8 (1): 1-10.





# **UNA INVESTIGACIÓN SOBRE LA VALORACIÓN DE ACTIVIDADES PRÁCTICAS DE LABORATORIO EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS**

**Manuel Vidal López**

**Pedro Membiela Iglesia**

Facultad Ciencias de la Educación de Ourense. Universidad de Vigo.

## **RESUMEN**

Se ha desarrollado una investigación sobre las actividades prácticas de laboratorio de ciencias con futuros maestros.. Los problemas detectados en la investigación sobre las ideas de los futuros maestros sirven para realizar propuestas concretas de mejora, que serán puestas en práctica y evaluadas en el próximo curso académico.

**Palabras clave:** actividades prácticas; formación inicial; futuros maestros.

## **A RESEARCH ON THE EVALUATION FIELD LABORATORY ACTIVITIES IN ELEMENTARY TEACHER TRAINING**

### **ABSTRACT**

Has developed a research on the practical activities of science laboratory with future elementary teachers. The problems identified in research on the ideas of future teachers serve to make concrete proposals for improvement, which will be implemented and evaluated in the next academic year.

**Key words:** practical activities; preservice training; prospective elementary teachers.

### **1.- INTRODUCCIÓN**

Las actividades de laboratorio se dice promueven importantes experiencias de aprendizaje que no se producen en otras materias, y finalidades fundamentales de la enseñanza de las ciencias como la comprensión de los conceptos científicos, el desarrollo de destrezas científicas y habilidades de resolución de problemas, de interés y motivación. Recientemente se hace hincapié en la mejora de la

comprensión de la naturaleza de la ciencia (Duschl, 1990).

El laboratorio como ambiente único de aprendizaje en que los estudiantes pueden trabajar cooperativamente en pequeños grupos para investigar fenómenos científicos, tiene un gran potencial para incrementar las relaciones sociales constructivas así como actitudes positivas y desarrollo cognitivo (Hofstein y Lunetta, 1982; Lazarowitz y Tamir, 1994). El laboratorio es habitualmente un ambiente social menos formal que las clases convencionales, por ello ofrece oportunidades para interacciones cooperativas y productivas entre estudiantes y con el profesor que tienen potencialidad para promover un ambiente especialmente positivo de aprendizaje.

## **2.- METODOLOGÍA Y CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN**

Pensando en la formación de futuros maestros, hemos reconducido los trabajos prácticos de la asignatura "Coñecemento do Medio Natural" hacia una perspectiva centrada en hacer la enseñanza relevante social y personalmente para el estudiante e ir hacia una educación activa, participativa y orientada a vida. En este marco se ha desarrollado una investigación en la que uno de nosotros actuó como profesor sobre las actividades prácticas realizadas con los futuros maestros de Educación Especial en la Facultad de Ciencias de la Educación de Ourense. El marco teórico ha sido la investigación acción puesto que son los propios profesores quienes examinan la naturaleza y efectos de su enseñanza, incluyendo investigar la efectividad de ciertas estrategias de enseñanza o determinadas modificaciones curriculares (Loucks-Horsley et al., 1998). En nuestro caso se han desarrollado sucesivos ciclos que suponen el rediseño de las actividades, su puesta en práctica y su posterior evaluación para iniciar en el curso académico siguiente un nuevo ciclo de investigación acción.

## **3.- LA ORGANIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES**

En una primera fase de diseño, el profesor con ayuda del asesor realizó una búsqueda y selección de las actividades prácticas a llevar a cabo. Una vez establecidos los grupos de prácticas (3-4 alumnos por grupo) comenzamos cada actividad con una presentación en Powerpoint con diferentes cuestiones (¿Qué debemos saber?, ¿Qué nos hace falta? ¿Cómo hacer?) y le planteamos situaciones problema para que cada grupo formule sus hipótesis.

Los alumnos deberán recoger en una libreta de trabajo las hipótesis planteadas y el seguimiento de cada actividad. Además, diseñaran y pondrán en práctica antes sus compañeros una actividad elegida por ellos. A partir de toda la información recogida elaborarán un cuaderno de prácticas donde se recoge una guía del profesor y del alumno de todas las actividades realizadas en el laboratorio.

## **4.- LAS ACTIVIDADES REALIZADAS**

*Los estados del agua:* Consiste en que realicen una simulación del ciclo del agua. En un recipiente tipo fiambarrera se deposita un poco de colorante alimentario y agua hirviendo. En el centro de la fiambarrera se dispone un recipiente colector y ésta se tapa con un film transparente, asegurándolo con gomas elásticas. Para acelerar el

proceso del cambio de estado se coloca un cubito de hielo sobre el film a la altura del recipiente colector. Además, y para facilitar la inclinación del film se le pone un plomo o tornillo. ¿De qué color va a ser el agua recogida en el recipiente colector?.

*La densidad de los cuerpos:* Comprende dos actividades: ¿Cuál es más denso? y ¿Flota o se hunde?. La primera experiencia consiste en depositar diferentes líquidos en dos frascos de cristal: en uno agua, aceite y un cubito de hielo y en el otro alcohol, aceite y cubito de hielo. ¿Cuál será el orden en que queden depositados a lo largo del bote?. La segunda consiste en ver como un mismo huevo flota o se hunde dependiendo del líquido en que se sumerja. Para ello se utilizan dos frascos, uno con agua dulce y el otro con una solución saturada de sal. ¿Qué va ocurrir en cada frasco: flota o se hunde?.

*La luz y los colores:* Comprende dos actividades: ¿Qué hay en una tinta? y el Disco de Newton. La primera experiencia consiste en marcar en un papel poroso una pequeña mancha de tinta e introducirla en alcohol de modo que éste suba por capilaridad por el papel y vaya mostrando los colores de los que está compuesta la tinta. ¿De que colores está compuesta tu tinta?. El disco de Newton consiste en dividir un círculo de cartulina en seis sectores iguales y pintar cada uno de ellos de un color: rojo, naranja, amarillo, verde, azul y violeta. Posteriormente se monta sobre un soporte conectado a un taladro. ¿Se verá el disco de color blanco?

*La germinación:* Consiste en hacer el seguimiento durante varias semanas de como germinaban semillas y conocer que condiciones de humedad, oxígeno, temperatura y luz son necesarias. Para ello hicieron tres germinadores, cada uno con una botella plástica cortada en dos trozos y embutida una parte en la otra. En la parte inferior se depositaba agua y semillas de modo que quedaran sumergidas en el agua y en la parte superior se disponían semillas a diferentes alturas y dispuestas entre trozos de papel de periódico humedecidos. Uno de los germinadores se puso en la nevera a 6 °C , otro dentro de una caja de cartón para ver la influencia de la luz y la última se dejó en la estantería a la temperatura ambiente del laboratorio. ¿Van germinar todas las semillas de los tres germinadores?.

*La combustión:* Consiste en la experiencia de ver como se apaga una vela dentro de recipientes de diferentes capacidades (2000 cc, 350 cc y 100 cc), sobre un plato con agua, midiendo los tiempos que tarda en apagarse la vela. ¿En qué recipiente dura más tiempo la combustión?. ¿Por qué entra agua en el recipiente?.

*Actividad grupal:* Cada grupo de alumnos realiza una búsqueda bibliográfica, diseña y pone en práctica ante sus compañeros una actividad elegida por ellos.

## **5.- RESULTADOS**

Una vez realizadas todas las actividades prácticas previstas se le entregó a los 55 alumnos un cuestionario para que las evaluarán. En dicho cuestionario se le pregunta: ¿Qué aportaron a tu formación? ¿Te parecen útiles para tú futura actividad docente?. Según tu opinión, ¿cómo deberían ser las actividades practicar para formar maestros?. ¿Qué actividad te gustó más? ¿Por qué?. ¿Qué actividad te gustó menos? ¿Por qué?. ¿Qué te pareció el diseño de las actividades?. ¿Y la labor del profesor?. ¿En qué se podría mejorar las actividades prácticas?

Así mismo, el profesor una vez revisadas las memorias entregadas por los alumnos también rellena el mismo cuestionario de evaluación.

#### Valoración de los estudiantes de las actividades prácticas realizadas

1. El 67% de las respuestas analizadas consideran que las actividades prácticas realizadas durante el curso le han aportado conocimientos nuevos sobre diferentes conceptos que no conocían. Sólo un 18% menciona cuestiones claramente relacionadas con su formación para enseñar actividades prácticas (*“organizar clases prácticas”, “actividades útiles para realizar mi futura actividad docente”*).
2. El 91% de las respuestas analizadas coinciden en que las actividades prácticas son útiles para su futura actividad docente, y entre las razones aducidas el 35% argumentan su utilidad (*“Porque en un futuro quizá tenga que utilizarlo”*
3. Sólo un 31% considera que las actividades para la formación de los maestros deben ser como las realizadas en clase, se echa en falta la presencia de alumnos reales, la realización de más actividades diseñadas por ellos y la utilización por parte de algunos docentes de las clases prácticas para impartir contenidos teóricos y no prácticos.
4. La actividad práctica de la germinación es la más valorada por los alumnos (47%), en opinión de los estudiantes por el seguimiento realizado durante varias semanas, lo que le ha permitido ver los cambios desde que era semilla hasta ser planta. Solamente un 11% menciona directamente cuestiones relacionadas con su futura labor docente.
5. La actividad que menos gustó fue la de los colores (38%), y la germinación (29%) porque no les salió bien (se pudrieron las semillas), porque ya la habían realizado años atrás en el colegio, se les hizo demasiado larga, aburrida o sencilla.
6. El 71% de las respuestas analizadas consideran que mediante las actividades planteadas han adquirido diversos conocimientos y el 29% que han aprendido para sus futuras clases.
7. El 85% de las respuestas indican el diseño de las actividades y el 80% la labor del docente como adecuadas.
8. El 67% considera los recursos utilizados en las prácticas entre adecuados y muy adecuados.
9. En cuanto a como se podría mejorar las actividades prácticas, un 35% de las respuestas hace mención a la necesidad de más tiempo, un 16% considera que no se puede mejorar nada y un 15% cree necesario aumentar el número de clases prácticas.

#### Valoración del profesor de las actividades prácticas realizadas

1. Considera que las actividades realizadas por los alumnos les han aportado diversos conocimientos del por qué ocurren determinadas cosas de la vida cotidiana. Revisando los cuestionarios de ideas previas se ha dado cuenta que los alumnos tienen escasa formación en ciencia y que una vez realizadas las

actividades han aprendido el porque de algunas cuestiones científicas que ocurren todos los días. Además, el que ellos hayan buscado bibliografía y diseñado una actividad para exponer a sus compañeros ha enriquecido su cualificación profesional a la hora de trabajar en el laboratorio, buscar fuentes de información, etc...

2. El profesor no tiene claro si realmente serán útiles a los estudiantes para su futura actividad docente, porque al ser de Educación Especial no se han realizado posibles adaptaciones en función de las necesidades educativas especiales.

3. Según su opinión, las actividades prácticas para formar maestros deben ser sencillas de realizar y con materiales fáciles de conseguir, porque se trata de que con pocos medios se puedan hacer actividades prácticas en cualquier centro educativo.

4. Sin ninguna duda, la actividad que gustó más fue la germinación, también a la que se le dedicó más tiempo (3 jornadas) y en la que los alumnos vieron cambios significativos desde que depositaron la semilla entre el papel hasta que se originó la planta. Además, el haberlo realizado con tres germinadores (en el interior de la nevera, dentro de una caja de cartón y en el "exterior") ha sido crucial para que los alumnos vieran "in situ" como influye la luz, la temperatura y el exceso de agua en la germinación.

5. La que gustó menos fue la de la luz y los colores. Es de las más complicadas y quizás la menos "espectacular".

6. Considera que el diseño es mejorable en el sentido de realizar menos actividades y profundizar más en cada una de ellas. Además y aunque las prácticas son grupales, se nota a la hora de revisar las memorias de prácticas que la elaboración de la memoria no se realiza en grupo por lo que se pierde mucha información.

7. Entiende que su labor facilita la participación pero que muchas veces los alumnos no intervienen lo que debieran, quizás por una sensación de ridículo. Las presentaciones en Powerpoint realizadas al inicio de cada actividad son bien acogidas por los alumnos.

8. Para mejorar las actividades prácticas cree es necesario dedicarle más tiempo, por lo menos en algunas actividades como la combustión o los estados del agua. Además el hecho de que las actividades prácticas sean de una hora limita la participación. Otro problema es el número de alumnos en el laboratorio. Nota mucha diferencia entre los grupos de prácticas con pocos alumnos (12-15), que puede atender y tutorizar mejor que cuando los grupos son de 20-25 alumnos.

## **6.- CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA**

Una actividad puede al mismo tiempo ser la más valorada y la menos por los estudiantes, lo que introduce un importante dilema para el profesor: ¿Debe suprimirla o modificarla?.

El profesor entiende que algunos problemas se subsanarían dedicándole más tiempo, o simplemente mejorando las presentaciones reduciendo el tiempo de exposición. Además, se podrían intentar otras posibles soluciones como reorientarlas hacia la indagación.

Probablemente, y tal como han señalado otros autores (Lunetta, 1998), los estudiantes emprenden las actividades prácticas con objetivos muy diferentes a los que perciben sus profesores. Así, los estudiantes tienden a percibir como propósitos fundamentales “seguir las instrucciones” y “dar la respuesta correcta”, incluso manipular equipo o hacer mediciones, pero no los fines conceptuales e incluso procedimentales. Ellos no perciben la relación entre el propósito de la investigación y el diseño de la experiencia, no conectan con su experiencia anterior, y no son conscientes de las discrepancia entre sus propios conceptos, los de otros estudiantes y los de la comunidad científica (Champagne, Gunstone y Klopfer, 1985; Tasker, 1981). Además, y tal como han señalado otros autores, los estudiantes y el profesor están preocupados por los detalles técnicos y manipulativos que consumen la mayor parte de su tiempo y energía (Hofstein y Lunetta, 2003), lo que limita seriamente el tiempo dedicado a un aprendizaje profundo.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- CHAMPAGNE, A., GUNSTONE, R. Y KLOPFER, L. (1985).- Effecting changes in cognitive structures among physics students. En West, L. and Pines, L. (Eds.), *Cognitive structure and conceptual change* (pp. 163–187). Orlando, FL : Academic Press.
- DUSCHL, R.A. (1990). *Restructuring science education*. New York: Teachers College Press. Traducción al castellano *Renovar la enseñanza de las ciencias* (1997) Madrid: Narcea.
- HOFSTEIN, A. Y LUNETTA, V.N. (1982).- The role of the laboratory in science teaching: neglected aspects of research,. *Review of Educational Research*, 52, 201-21.
- HOFSTEIN, A. Y LUNETTA, V.N. (2003).- The laboratory in science education: foundations for the twenty-first century. *Science Education*, 88, 28-54.
- LAZAROWITZ, R. Y TAMIR, P. (1994).- Research on using laboratory instruction in science. En D. L. Gabel. (Ed.) *Handbook of research on science teaching and learning* (pp. 94-130), New- York: Macmillan.
- LOUCKS-HORSLEY, S., HEWSON. P., LOVE, N. Y STILES, K.E. (1998). *Designing profesional development for teachers of science and mathematics*. Thousand Oaks: Corwin.
- LUNETTA, V.N. (1998).- The school science laboratory: historical perspectives and centers for contemporary teaching, . En P. Fensham (Ed.). *Developments and dilemmas in science education* (pp. 169-188). London: Falmer Press.
- TASKER, R. (1981).- Children's views and classroom Experiences. *Australian Science Teachers Journal*, 27 (3), 33-37.
- WILLIAMS, S.M. Y HMELO, C.E. (1998).- A special issue: Learning Through Problem Solving. *Journal of the Learning Sciences*, 7 (3-4).

## **EDUCACIÓN Y ARTE. UNA EXPERIENCIA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO**

**Lucas Emanuel Hirsch**

**Valeria Ines Tivano**

**Romina Cecilia Elisondo**

Instituto Ramón Menéndez Pidal. Universidad Nacional de Río Cuarto.

### **RESUMEN**

Reflexionar sobre diversas experiencias permitirá construir nuevos contextos de educación. A partir de experiencias con lenguajes artísticos, es posible buscar articulaciones entre educación y arte que generen procesos innovadores de formación y práctica docente.

En la presente ponencia se describe una experiencia innovadora en la que se vincula arte y educación en la formación del profesorado. Se trata de una experiencia de expresión teatral que se lleva a cabo desde 2007 en un Instituto de Formación Docente de la ciudad de Río Cuarto, Argentina. El Taller de Teatro es una experiencia en la que participan alumnos de distintas carreras del Instituto Ramón Menéndez Pidal. Interesantes aportes a la formación docente se han generado a partir de la experiencia mencionada. En la presente comunicación describimos los procesos desarrollados por los actores institucionales, los avances y reconocimientos logrados y los desafíos que orientan las prácticas actuales.

**Palabras clave:** educación; arte; experiencia; formación docente.

### **EDUCATION AND ART. AN EXPERIENCE IN TEACHER FORMATION**

#### **ABSTRACT**

Reflect on various experiences would build new educational settings. From experience with artistic expression, you may find links between arts education and to generate innovative processes of training and teaching practice.

The present paper describes an innovative experience which links art and education in teacher training. This is an experience of theatrical expression that

has been conducted since 2007 in a Teacher Training Institute in the city of Rio Cuarto, Argentina. The Theatre Workshop is an experience involving students of different races of the Institute Ramón Menéndez Pidal. Interesting contributions to teacher education have been generated from the above experience. In this communication we describe the processes developed by institutional stakeholders, and surveys the progress made and challenges that guide current practice.

**Key words:** education; art; experience; teacher formation.

## **1.- INTRODUCCIÓN**

En el campo pedagógico ha habido en los últimos tiempos una discusión entre lo científicos que sostienen que la educación es una ciencia aplicada y los críticos que argumentan sobre la idea de que la educación es una práctica reflexiva (Larrosa, 2003). Este debate que marcó fuertemente el discurso pedagógico de las últimas décadas ha dejado de lado un tercer aspecto que atraviesa todo el ámbito educativo: la experiencia. Recuperar la palabra experiencia y asociarla al sentido que ésta pueda brindarnos permite pensar la educación desde otro lugar (Larrosa, 2003). Un lugar que no tiene porque ser del todo ajena a la ciencia y a la práctica, sino que, por el contrario, habilita a abrir un nuevo espacio de diálogo que enriquezca los saberes científicos y prácticos.

En la presente comunicación se describe una experiencia innovadora que se desarrolla en un Instituto de Formación Docente. A partir de la expresión teatral se busca conocer cómo la experiencia artística dialoga con la práctica docente y con los saberes científicos; qué herramientas genera la experiencia artística para desempeñar una mejor práctica docente; cómo conversan, se cuestionan o se complementan el campo artístico y el campo científico; qué vínculo se establece entre el campo artístico y el campo pedagógico y cómo repercute esto en la práctica docente; cómo interpela, tensiona o problematiza la experiencia artística al campo pedagógico y científico.

## **2.- REPENSAR LA PRÁCTICA DOCENTE, REPENSAR LA EDUCACIÓN**

En la actualidad las instituciones educativas están atravesando un período de crisis (Fernandez, 1999; Donolo Torres, 1999), las viejas teorías parecen ya no echar luz sobre los nuevos problemas. En ese contexto es necesario re-pensar la práctica docente. Esta nueva práctica impone construir un nuevo tipo de docente que tenga en cuenta las variables contextuales, ideológicas, políticas, históricas y sociales para resolver los distintos problemas que surjan en el transcurso de esa práctica. En esta línea teórica Achili define a la práctica docente "...como el trabajo que el maestro desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, adquiriendo una significación tanto para la sociedad como para el maestro" (1990: 03).

Esta idea de práctica supone, por lo tanto, un docente reflexivo y crítico, ya que es necesario trabajar nuevas categorías teóricas que puedan resolver lo inédito. Una de las formas que permite construir saberes, que habiliten a solucionar los nuevos problemas de la educación, es la reflexión sobre la propia experiencia. Como sostiene Zeichner, "...el proceso de comprender y perfeccionar el propio ejercicio



docente ha de arrancar de la reflexión sobre la propia experiencia...” (1993: 02). Esta experiencia proviene, según el autor, de toda la carrera que las personas desarrollan en el sistema educativo, tanto en forma de alumno como de docente.

La práctica docente no puede ser pensada más que en el marco de una formación integral para producir soluciones integrales que surjan de la experiencia acumulada, debatida y tensionada. Unas de estas experiencias que hacen a la formación integral es la experiencia artística. Rivera Bernal señala que “...el arte, como ejercicio intelectual y práctico es un excelente espacio para el denominado desarrollo integral de la persona humana, entre otras cosas porque se trata de uno de los campos de saber más completo y riguroso” (1999:9).

La enseñanza, enmarcada en la práctica reflexiva, interviene y repercute en el proceso de aprendizaje de los alumnos. La intervención desde los lenguajes artísticos favorece un tipo de aprendizaje, por parte del alumno, más flexible y creativo (Read Herbert en Ros, 2007).

La relación que se establece entre el sujeto y la realidad en el proceso de aprendizaje está mediada, en gran parte, por el lenguaje (Vygotski en Baquero, 1997). El lenguaje es el instrumento que regula el pensamiento y la acción; y posibilita el desarrollo de la persona. Si los lenguajes artísticos favorecen la movilidad, la creatividad, la reflexión se estará favoreciendo, en los alumnos, un pensamiento con estas características. En este sentido, Piaget ha destacado la importancia y relación entre movilidad y sistematización del pensamiento. La movilidad permite descentrarse, es decir, poder ponerse en el punto de vista del otro, cooperar, operar con otros, revisar los propios esquemas, relativizar el propio punto de vista, superar la unilateralidad (Piaget en Sanjurjo, 2003)

Por otra parte, el lenguaje artístico, como todo lenguaje, tiene su origen social. En este sentido, si es el lenguaje el que posibilita el aprendizaje, no hay aprendizaje que no este en relación con otros. Desde este lugar, se hace necesaria la inclusión del arte en el proceso de aprendizaje, ya que a través de él el pensamiento individual se apropia de la cultura del grupo humano al que se pertenece y la acrecienta (Ros, 2007).

El lenguaje artístico permite esta apropiación de la cultura sin perder las particularidades subjetivas, el aprendizaje y la experiencia artística, en el contexto educativo, constituyen una de las estrategias más poderosas para la construcción de ciudadanía en tanto favorece la diversidad cultural y el respeto con quienes son distintos (Arias y Jiménez en Marchesi, 2009).

### **3.- EDUCACIÓN, ARTE Y CIUDADANÍA: EXPERIENCIAS Y DESAFÍOS**

Según organismos internacionales como la UNESCO y la Organización de Estados Iberoamericanos, la búsqueda de articulaciones entre contextos educativos, arte, creatividad y ciudadanía es uno de los desafíos de la agenda mundial de la educación. Álvaro Marchesi (2009), secretario general de la Organización de Estados Iberoamericanos, sostiene que la educación artística tiene un papel fundamental en la formación integral de las personas y la construcción de la ciudadanía. Creatividad, autoestima, disposición para aprender la capacidad de trabajar en equipo y el desarrollo del pensamiento abstracto son aspectos vinculados a la educación artística que contribuyen a la formación integral de las

personas.

“La presencia del arte en la educación, a través de la educación artística y a través de la educación por el arte, contribuye al desarrollo integral y pleno de los niños y de los jóvenes (...) Es necesaria una revisión más profunda que tenga en cuenta la necesidad de ayudar a los estudiantes a percibir el arte como un elemento fundamental de la vida cultural y social, a encontrar un lugar para el arte en sus vidas y a comprender y valorar las contribuciones que los artistas y el arte hacen a las diferentes culturas y sociedades” (Marchesi, 2009: 126)

Investigaciones y experiencias previas también han vinculado experiencias artísticas, formación docente y educación. Rosaura Navajas Seco<sup>1</sup> y Catalina Rigo Vanrell (2008) presentaron una experiencia de fusión de lenguajes artísticos (arte plástico y expresión corporal) llevada a cabo en la Universidad Complutense de Madrid. Según las investigadoras ambos lenguajes posibilitan el desarrollo de competencias y habilidades personales y sociales.

Parres Soto (2000) analizó el efecto de un taller de artes visuales sobre las habilidades para la representación visual y la epistemología personal en estudiantes universitarios. Entre los resultados más importantes, se observaron efectos positivos en las habilidades para la representación visual y cambios en las epistemologías personales.

Cornejo (2007) presentó ejemplos prácticos de aplicación referidos a esta formación integral del docente de Ciencias Exactas y Naturales. Entre otras cosas, el autor demostró cómo el arte puede ser una herramienta eficaz para la comprensión y aplicación de nociones científicas. Según el investigador, el discurso exclusivamente racional que planteaba la modernidad debe ser tensionado por lo afectivo y por el pensamiento creativo y flexible, que posibiliten reestructurar formas nuevas de ver la realidad. La experiencia artística en la formación docente aporta a la construcción de un agente educativo con estos saberes en el marco de una educación integral. Este tipo de formación se reflejará naturalmente en una enseñanza también integral.

Ros (2007) analiza las relaciones entre arte y educación y señala que deben ofrecerse a los alumnos oportunidades de conocer y aprender los distintos lenguajes artísticos, como lenguajes alternativos. El aprendizaje de los lenguajes artísticos, implica el conocimiento de sus facetas sintácticas, semánticas y pragmáticas. Este tipo de conocimiento contribuirá a alcanzar competencias complejas relacionadas al desarrollo de la capacidad de abstracción, a la construcción de un pensamiento crítico y divergente y a la apropiación de valores culturales.

Importante contribuciones a la práctica docente y a la educación en general se han producido a partir de las experiencias innovadoras mencionadas anteriormente. Para la transformación de la educación es indispensable compartir y analizar experiencias, logros y desafíos. Bajo esta premisa, en el próximo apartado se describe una experiencia artística de expresión teatral que se desarrolla en un Instituto de Formación Docente.

#### 4.- UNA EXPERIENCIA DESDE EL LENGUAJE DEL ARTE: EL TALLER DE TEATRO

“Hace cuatro años en una charla con alumnos y profesores del Instituto Superior Menéndez Pidal deslicé una idea: “Me parece que estaría bueno crear un taller de teatro en la Institución”. Los compañeros que estaban allí me miraron de diferentes formas. Percibí miradas de asombro, miradas de preocupación, miradas de indiferencia, miradas perdidas y muchas otras que manifestaban una leve inquietud. Me levanté de la silla en la que estaba reposando y volví a pronunciar la misma frase, pero esta vez con más fuerza: “Me parece que estaría bueno crear un taller de teatro en la Institución”. Las miradas inquietas fueron las primeras en manifestar la necesidad de la creación del espacio, apoyándome en la iniciativa. Las de preocupación comenzaron a indagar sobre la idea, mientras que las de asombro ya proponían formas de llevarla a cabo. Las miradas de indiferencia y las perdidas se apagaron bajo el cierre de los párpados y las personas que sostenían dichas miradas se retiraron del lugar. Así comenzó este proyecto, de una idea que afloraba desencajada en el contexto comunicativo de ese momento. (...) En los primeros días las palabras que conformaban las ideas del taller de teatro no se disipaban sino que, por el contrario, daba la sensación de que se habían alojado en las paredes, en las puertas. (...) Luego el tiempo nos demostró que el proceso constructivo para la creación de un espacio teatral no es continuo como parecía ser en los primeros días. Había momentos en los cuales parecía que se abría el taller, otros en los que estaba lejos de concretarse y hasta a veces daba la sensación de que nunca había existido tal idea, ni siquiera algo parecido. (...) Otra característica importante a resaltar es la diversidad de actores institucionales que intervenían en este proceso constructivo: los alumnos con sus necesidades, los docentes con las suyas, los administrativos con sus intereses. (...) El marco organizador que sugerí para desarrollar este tipo de práctica fue el de un taller, en tanto es una modalidad de trabajo cuyo eje es la producción, ya sea material o intelectual. (...) El tiempo fijado llegó y aparecieron cinco personas, alumnos de la institución. Algunos entraron con un aire tímido, indeciso, como pidiendo permiso; mientras que otros estaban más dispuestos, lanzados a esta aventura incierta” (Hirsch, 2010: 10-12)

Para concretar el desarrollo de la experiencia se planteó un trabajo desde diferentes ejes, a saber: las dificultades de la desinhibición y la imaginación; el código verbal; y actividades basadas en la utilización de diferentes objetos. Se eligió como marco organizador al taller en tanto modalidad de trabajo cuyo eje es la producción. Alonso y Sanjurjo (2008) sostienen que el aspecto destacable en esta modalidad es que la producción y el aprendizaje se articulan, como dos caras de una misma moneda. Es decir, la teoría y la práctica no son procesos separados sino que son articulados por el aprendiz insertado en la producción. Bajo esta modalidad, aparte de aprender procedimientos y conocimientos se aprenden

modos de relación con los otros, con la tarea, con el conocimiento, con el mundo.

En una primera parte, se abordó principalmente el problema de la desinhibición y la imaginación, recurriendo a técnicas de expresión corporal en forma individual y grupal. Entre las técnicas utilizadas, se trabajó con telas, con la imaginación de escenarios, situaciones, momentos permitiéndose expresar todo a través del cuerpo, a través de la relajación y la imaginación de lugares. Igualmente, se trabajó sobre la lectura de una poesía o la observación de una pintura invitando, por medio de esto, a que cada integrante del grupo improvisara un personaje para que, posteriormente, los distintos personajes creados se relacionaran entre sí. Entre los recursos más utilizados se cuentan la música, algunos objetos y la palabra. Tanto la desinhibición – que paulatinamente fue dejando de ser una dificultad – como la imaginación y el trabajo de expresión corporal se aplicaron directa e indirectamente en todos los encuentros.

Posteriormente se realizó un trabajo sobre el código verbal, la estructura de las distintas situaciones de una “realidad teatral”, la secuencia, el argumento, el tema, el mensaje, el texto escénico, entre otras cosas. Para estas actividades se utilizaron diferentes recursos tales como poesía, cuentos, canciones, pintura, etc. Estas artes funcionaron como generadores y disparadores para la imaginación, la creatividad y la memoria. También, a partir de las mismas, se practicó la improvisación y la situación dramática: tiempo, momento, espacio, lugar, rol, personaje, características, objetivo, conflicto, multicausalidad, acción, reacción.

Se propusieron actividades con distintos tipos de objetos, que fueron utilizados como elementos expresivos. Además, se planteó la práctica de la expresión oral y verbal, que permitió incursionar en diferentes tipos de técnicas narrativas. Así, se organizaron talleres para toda la Institución con distintos profesionales (profesores de teatro, profesores de circo, maestros de música, etc.) que enmarcaron su especialidad en la misma línea de teatro y educación.

Desde la segunda mitad del primer año se inició el trabajo sobre dos obras de teatro por medio de la creación colectiva. La primera: “El Círculo”, se expuso en 2007 en la propia Institución y en septiembre de 2008 se presentó en las Olimpiadas Federales de Teatro, en la ciudad de Las Varillas, provincia de Córdoba. En este encuentro se obtuvieron tres premios en la categoría de nivel superior: 1º Premio de Mejor Director a Lucas Hirsch, 1º Premio al Mejor Trabajo Grupal y 1º Mención por Coreografía. La obtención de tres premios en la Olimpiadas Federales tuvo una fuerte repercusión no sólo en el interior del Instituto Menéndez Pidal sino, también, en la ciudad de Río Cuarto donde el medio gráfico de mayor importancia publicó una nota mencionando el acontecimiento y en la radio de la Universidad Nacional de Río Cuarto realizaron una entrevista al director teatral de la obra.

La participación en esta Olimpiadas, más allá de los reconocimientos que funcionaron como un motor para seguir trabajando, sirvió para consolidar al grupo, permitiendo a todos, relacionarse con otras personas que viven el teatro y para compartir experiencias con otras instituciones educativas que trabajan con este arte.

La segunda obra, “La Muerte: Tótem, Tabú, en definitiva tan absurda como algunas vidas”, fue presentada durante 2008 y 2009 en diferentes escenarios y espacios educativos de la ciudad, con una gran repercusión en el público asistente.

Las obras fueron construidas en forma colectiva. Los textos fueron escritos por el director y los demás integrantes trabajaron en la construcción de los personajes, el vestuario, la escenografía, el maquillaje, los aspectos técnicos y estéticos.

Se trabajó en 2009 en la construcción de una tercera obra: "Casi un Show". Ésta no ha sido presentada en ningún escenario y forma parte, junto a este ensayo y a un corto cinematográfico, de los tres proyectos enviados al concurso "Nos-Otros y la participación" organizado por el Ministerio de Educación de La Nación.

Para el presente año, el taller contará con dos días para su dictado. En uno de ellos se trabajará la construcción de obras teatrales que serán presentadas en diferentes escenarios y escuelas de la ciudad y la región. En el otro, se trabajará en talleres enfocados, principalmente, a los estudiantes ingresantes. Además, se invitará a otros especialistas para recibir su aporte y conocimiento. También se inaugurará un nuevo espacio denominado "Seminarios del pensamiento límite". Estos seminarios tendrán como objetivo no sólo la formación sobre aspectos teóricos, ideas o reflexiones relativas al teatro y la educación, sino también funcionarán como un espacio de producción intelectual. Estas producciones consistirán en la defensa escrita de una idea propia sobre nuestra línea de trabajo por parte de los asistentes.

Otro de los espacios que se inicia en 2010 pero que será presentado en 2011 lo constituye una sección denominada "Diálogos". Esta sección consistirá, en una primera parte, en la producción escrita de un diálogo entablado entre dos personajes sobre algún tópico central (Por ejemplo: la locura, el amor, la risa). Estos diálogos serán puestos en escena en las instituciones educativas, para luego generar un debate.

Para finalizar, se puede mencionar que el taller se encuentra en un proceso denominado "territorialización del teatro", en donde se busca expandir el taller al territorio. Esto consiste en llevar la experiencia y saber vivido a los barrios, las villas y los pueblos aledaños a la ciudad donde esta actividad es prácticamente escasa o nula.

Además de los reconocimientos externos, que se hacen visibles en los premios y las distinciones obtenidas, se observan impactos positivos de la experiencia a nivel subjetivo, grupal, institucional y comunitario. En estudios e indagaciones previas se observó que las experiencias en el taller de teatro les permiten a los alumnos (futuros docentes) interactuar con lenguajes diversos y expresarse a través de diversas formas de comunicación. Los alumnos también manifiestan *utilizar herramientas* del arte diseñar y llevar a cabos sus prácticas docentes. Mejorar la comunicación con los demás, superar la timidez y aumentar el autoestima, también son impactos positivos de las experiencias artísticas no solo en la formación de los alumnos sino también en su desarrollo personal y social (Hirsch, 2009; Elisondo, 2010).

Múltiples proyectos y desafíos configuran el campo actual y futuro de la experiencia descrita. Nuevos actores, nuevos territorios, nuevos lenguajes, nuevas experiencias, nuevas ideas indican que el show recién comienza.

## 5.- CONSIDERACIONES FINALES

Compartir una experiencia fue el propósito de la presente comunicación. Solo a partir del dialogo entre educadores y alumnos y la puesta en común de experiencias valiosas para los sujetos, las instituciones y las comunidades será posible pensar transformaciones educativas.

La búsqueda de articulaciones entre arte, formación y práctica docente implica pensar a la educación en el plano de la complejidad. Es necesario conocer las particularidades y profundidad de las relaciones que se tejen entre los diferentes lenguajes para proyectar futuras intervenciones en el campo educativo que favorezcan el desarrollo de la autonomía, la reflexión, la responsabilidad, el compromiso, la solidaridad, la colaboración, el trabajo colectivo en docentes y alumnos.

Para finalizar este relato es importante señalar algo fundamental: apropiarse del lenguaje de las artes permite descubrir un nuevo rumbo en la enseñanza, que ya nunca se abandona. El lenguaje del arte parte de la idea creativa, que se siente, y se vivencia no en el plano individual sino grupal. Por esto es necesario crear y recrear en las aulas día a día un escenario donde permitirse actuar, para otros y con los otros.

## BIBLIOGRAFÍA

Achilli, Libia Elena (1990) *La Práctica Docente: Una Interpretación Desde Los Saberes Del Maestro*. Buenos Aires: Paidós.

Alonso, Felipe; Sanjurjo Liliana (2008). *Didácticas Para Profesores De A Pie. Propuestas Para Comprender Y Mejorar La Práctica*. Buenos Aires: Edit. Homosapiens.

Baquero, R. (1997) *Vigotsky Y El Aprendizaje Escolar*. Aprendizaje. Madrid: Editorial Visor.

Cornejo, J (2007) *Formación Integral Docente En Ciencias Exactas Y Naturales*. *Revista Iberoamericana En Educación*, 2.

<http://www.rieoei.org/deloslectores/1864Cornejo.pdf> (07-07-10).

Hirsch, L. (2010) *Teatro del hueco. Una experiencia antipedagógica*. Inédito. Río Cuarto.

Donoso Torres, Roberto (1999) *Mito Y Educación. El Impacto De La Globalización. En La Educación En Latinoamérica*. Buenos Aires: Espacio.

Fernandez, A. (1999) *Instituciones estalladas*. Buenos Aires: Edudeba.

Elisondo, R. (2010) *La creatividad en personas comunes. Potencialidades en contextos cotidianos*. Tesis de presentada para acceder al grado de Doctor en Psicología. Universidad nacional de San Luis.

Larrosa, J. (2003) "Las experiencias y sus lenguajes". Disponible en [www.me.gov.ar/curriform/publica/oei\\_20031128/ponencia\\_larrosa.pdf](http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf) (07-07-10).

Marchesi, A (2009) *Las Metas Educativas 2021. Un Proyecto Iberoamericano Para*

Transformar Al Educación En La Década De Los Bicentenarios. *Revista CTS*. [http://www.revistacts.net/files/marchesi\\_metas\\_educativas\\_2021.pdf](http://www.revistacts.net/files/marchesi_metas_educativas_2021.pdf) (07-07-10).

Navajas Seco, Rosaura y Catalina Rigo Vanrell (2008). La Fusión De Contribuir En La Formación Docente. *Arte Y Expresión Corporal: una Fusión Para Contribuir En La Formación Del Docente*. *Arteterapia*.

[revistas.ucm.es/edu/18866190/articulos/ARTE0808110189A.PDF](http://revistas.ucm.es/edu/18866190/articulos/ARTE0808110189A.PDF) (07-07-10).

Parres Soto, Ramón Eduardo (2009). Cambios En Las Habilidades Para La Representación Visual Y En La Epistemología De Los Estudiantes Universitarios Que Participan De Un Taller De Artes Visuales.

[148.204.73.101:8008/jspui/bitstream/123456789/562/1/67.pdf](http://148.204.73.101:8008/jspui/bitstream/123456789/562/1/67.pdf) (07-07-10).

Sanjurjo, L; Rodríguez, X (2003). *Volver A Pensar La Clase. Las Formas Básicas De Enseñar*. Argentina: Homo Sapiens

Ros, Nora. (2007). El Lenguaje Artístico, La Educación Y La Creación". *Revista Iberoamericana De Educación*. [www.rieoei.org/deloslectores/677Ros107.PDF](http://www.rieoei.org/deloslectores/677Ros107.PDF) (07-07-10).

Zeichner, Kenneth (1993). *El Maestro Como Profesional Reflexivo*. Argentina: Cuadernos De Pedagogía.





## **LA WIKI COMO RECURSO PARA EL APRENDIZAJE COLABORATIVO EN EL AULA DE MÚSICA**

**Juan Rafael Hernández Bravo**

**José Antonio Hernández Bravo**

**Miguel Ángel Milán Arellano**

Facultad de Educación de Albacete. Universidad de Castilla-La Mancha.

### **RESUMEN**

Las nuevas tecnologías han supuesto una auténtica revolución en el ámbito educativo ya que contribuyen a generar situaciones dinámicas, variadas y enriquecedoras de enseñanza-aprendizaje. En el aula de música, las TIC se está incorporando de manera progresiva como una metodología innovadora del profesorado al servicio del aprendizaje constructivo del alumnado. Así, se utilizan herramientas tecnológicas como las pizarras digitales, el cañón o los ordenadores portátiles y recursos a través de Internet como el blog, la webquest o la wiki. En esta comunicación se aborda el uso de la wiki y un ejemplo práctico desarrollado en un colegio de educación primaria. La wiki es una página web que permite a uno o varios usuarios crear y editar los contenidos de una forma fácil, rápida y dinámica. Este hecho origina que se puedan desarrollar proyectos colaborativos, fomentándose el aprendizaje cooperativo entre alumnos y la toma de contacto e intercambio de ideas entre educadores.

**Palabras clave:** TIC; wiki; aprendizaje colaborativo; educación musical.

### **USING WIKIS AS A TOOL TO PROMOTE COLLABORATIVE LEARNING IN THE MUSIC CLASSROOM**

### **ABSTRACT**

The involvement of ICT in Education has facilitated the creation of much more dynamic, varied and enriching activities within the teaching-learning process nowadays. In the music classroom, ICT is being incorporated gradually as a creative and innovative teaching methodology, so as to help our students to learn constructively. Thus, ICT tools such as interactive white-boards, projectors,

netbooks as well as resources within the internet like blogs, wikis or webquests are used in the teaching practice regularly. This paper reflects upon the use of wikis in the classroom setting and presents a practical example developed at a Primary school. Wikis are webpages that allow one or more users to create and edit content in an easy, quick and dynamic way. This fact enables teachers to create and develop collaborative educational projects, promoting cooperative learning and the exchange of ideas and materials among teachers.

**Key words:** ICT; wiki, collaborative learning; music education.

## **1.- LAS TIC EN LA ESCUELA ACTUAL: NUEVOS RECURSOS DOCENTES**

El cambio de milenio y la entrada en el siglo XXI ha originado un nuevo modo de organización social, vinculado a una revolución tecnológica con su epicentro en las tecnologías de la información y comunicación (TIC). La globalización de la economía, la virtualización de la cultura, el desarrollo de redes horizontales de comunicación interactiva y la constitución gradual de la sociedad red como nueva estructura social son manifestaciones directas de esta transformación histórica. La sociedad red y las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación son dos vertientes de la misma forma social, características de la nueva era de la información, que se ven reflejadas en la escuela actual (Mominó, Sigalés y Meneses, 2008). La sociedad red se sustenta en una nueva economía que tiene a la información como materia prima, a la capacidad de transformarla en conocimiento como base de progreso y productividad, a las TIC como principal instrumento para el impulso eficiente de esta transformación y a la educación como motor imprescindible (Cabero, 2000).

Internet, exponente máximo de las nuevas tecnologías, supone el acceso a una gran cantidad de recursos educativos para enseñar y aprender, en donde el conocimiento, que se actualiza y amplía diariamente, está al alcance de todos. De este modo, internet estimula la comunicación entre los alumnos de diversos niveles y les permite trabajar de una forma más independiente respecto al profesor. Los alumnos aprenden a realizar búsquedas, a ir a blogs o a páginas web, para extraer o compartir la información, posibilitando el desarrollo de estrategias de personalización del aprendizaje y adquiriendo un mayor grado de autonomía (Giráldez, 2005). Sin embargo, la potencia de las redes de información existentes ha puesto en evidencia que la transmisión de conocimientos ya no puede ser el objetivo prioritario en los centros educativos. La escuela debe seguir proporcionando la base del conocimiento pero también estimular el desarrollo de competencias para que los alumnos aprendan de forma autónoma, empleando para ello recursos acordes con las nuevas demandas tecnológicas.

En el contexto de la escuela actual, no cabe duda el inmenso potencial educativo que presentan las TIC y las transformaciones pedagógicas que esto requiere para que su implantación sea real y efectiva. Por esta razón, se tienen que tener en cuenta una serie de consideraciones: el docente debe actuar como guía del aprendizaje y mediador entre las nuevas tecnologías y el alumnado; las TIC son un recurso más para los docentes, pero no sustituyen a las prácticas tradicionales sino que las complementan; el empleo de las TIC lleva implícito un necesario cambio de metodología para adaptarse a las necesidades que las nuevas tecnologías demandan; el éxito de las TIC se encuentra en la mano del docente; las TIC ofrecen

recursos ilimitados, rápidos y actualizados, por lo que es pertinente el desarrollo de una actitud crítica para seleccionar la información; las nuevas tecnologías posibilitan las dinámicas cooperativas, a la vez que favorecen el trabajo de alumnos con necesidades educativas especiales y permiten la evaluación procesual de la materia (Coll, 2004).

Los nuevos recursos que ofrecen las TIC a todos los miembros de la comunidad educativa posibilitan el desarrollo de estrategias metodológicas y prácticas educativas difíciles de imaginar hasta la fecha. En este sentido, la escuela dispone de pizarras digitales (PDI), ordenadores portátiles para el docente y el alumnado, acceso a internet con conexión wifi, software educativo comercial, programas de autor para elaborar productos multimedia, sitios web con variedad y diversidad de contenidos educativos, instrumentos MIDI, programas de edición de texto, audio, vídeo e imágenes y juegos interactivos, entre otros, que motivan al estudiante, fomentan su aprendizaje y contribuyen al éxito de sus resultados académicos. Entre estos recursos se pueden destacar tres herramientas digitales y que son factibles gracias a Internet: el blog o cuaderno digital de clase; la webquest o trabajo de investigación online y la wiki, desarrollada a continuación, que fomenta la participación colaborativa entre el alumnado.

## **2.- LA WIKI: CONCEPTUALIZACIÓN Y ÁMBITOS DE ACTUACIÓN**

La palabra wiki procede del término hawaiano *wikiwiki*, que significa rápido. En el ámbito tecnológico, este vocablo se empleó para denominar a un sistema capaz de crear páginas web de forma rápida y eficaz sin necesidad de tener conocimientos específicos de programación. La wiki (o el wiki) es una página web con enlaces, imágenes, hipertextos, documentos digitales y cualquier tipo de contenido que puede ser visitada y editada por uno o varios usuarios sin que se realice una aceptación previa del contenido antes de ser publicado. De esta manera, se pueden crear, editar, borrar o modificar los contenidos de una página web de forma fácil e interactiva, por lo que este recurso digital adquiere un carácter especial. La wiki tiene como finalidad la creación colaborativa de páginas web donde cada visitante aporte un poco de su conocimiento para generar comunidades de usuarios dedicadas a un determinado tema (Adell, 2007).

Entre las ventajas más importantes de una wiki cabe destacar las siguientes: admite la publicación inmediata y el control de acceso y de permisos de edición con lo que el seguimiento de las aportaciones de los usuarios es muy fácil gracias al registro de modificaciones, se puede acceder a versiones previas a la última modificación así como su restauración, ya que quedan guardadas las intervenciones y se ven los cambios efectuados, se pueden subir y almacenar documentos y todo tipo de archivos y permite hacer enlaces dentro y fuera de la wiki a vídeos, audios, imágenes, presentaciones y documentos pdf, entre otros. Además, el uso de las wikis fomenta la motivación para alumnos y profesores, ya que permite innovar y realizar actividades creativas, es sencillo de gestionar por parte del docente y de manejar por los estudiantes, y posibilita la participación y colaboración entre el alumnado así como la intercomunicación entre alumnos, profesores y familias en un espacio donde el aprendizaje es multidireccional: todos aprenden de todos (Chatfield, 2009).

Si bien la wiki cuenta con numerosos puntos favorables, según De la Torre y Muñoz (2007), las principales críticas con las que se enfrenta la wiki son el rigor, la protección y la autoridad. En relación con el rigor, este hecho, lejos de ser un problema, puede convertirse en un elemento a tener en cuenta en ámbitos educativos, ya que el contraste de la información o la complementariedad de los contenidos puede despertar el sentido crítico, tan poco cultivado por las fuentes tradicionales caracterizadas por reproducir la información. Respecto a la protección, la wiki cuenta con dispositivos realmente efectivos que solventan esta dificultad. Por un lado, se puede trabajar en la wiki de forma restringida en la edición de contenidos y, por otro lado, en las wikis abiertas, siempre se guardan las versiones de cada uno de los documentos que la forman con lo que se puede volver al estado original de la wiki en el caso de que se haga un mal uso de ella. Por último, la autoridad otorgada a los docentes en un sistema tradicional basado en la construcción del conocimiento siguiendo un modelo jerárquico confronta con la filosofía de la wiki. No obstante, los nuevos modelos no suprimen a los tradicionales, sino que se complementan. Una wiki puede ser usada en diferentes contextos educativos y pueden responder a modelos de transmisión jerárquicos, con normas de intervención perfectamente temporalizadas y definidas.

Entre los campos de actuación de la wiki en el ámbito educativo se pueden establecer tres dimensiones de acuerdo con la interrelación que se establece entre el docente y sus propios compañeros, entre el profesor y el alumno y entre los mismos estudiantes (Palomo, 2008). Considerando la primera interrelación, la que se da entre los profesionales de la educación, la wiki se alza como una herramienta ideal para desarrollar un modelo de formación que fomente la creación de comunidades profesionales y redes sociales con el objetivo de compartir buenas prácticas basadas en el trabajo cooperativo. El empleo de este recurso digital aumenta el interés de los docentes por utilizar las TIC debido a los numerosos beneficios que lleva consigo y la facilidad de manejo y de actualización fomenta el uso diario en el aula. Atendiendo la segunda interrelación, la del profesor-alumno, el docente puede contar con las enormes posibilidades que ofrece la wiki, entendida ésta como una plataforma de trabajo donde los estudiantes deben realizar las tareas y las prácticas propuestas por su profesor y como un espacio inmenso con variados recursos para ampliar y mejorar el aprendizaje. El último campo de actuación, el que se da entre los mismos estudiantes, es si cabe el más importante porque para diversos autores (Del Moral y Villalustre, 2008; González, Calderón y Galache, 2006) la wiki posibilita la construcción del aprendizaje, de una forma más significativa que con los métodos tradicionales, a la que hay que sumar la forma de trabajo colaborativa, ayudándose y apoyándose mutuamente y participando colectivamente en su propio aprendizaje bajo la supervisión del docente. A través de las wikis se pueden proponer prácticas basadas en el trabajo por proyectos y se pueden realizar diferentes actividades como webquest, cazas del tesoro, periódicos escolares o la confección de una discoteca musical entre todos los miembros de la clase, entre otras.

### **3.- LA WIKI EN EL AULA DE MÚSICA: EL TRABAJO POR PROYECTOS**

El trabajo con las herramientas colaborativas como la wiki implica el establecimiento de unas normas o reglas necesarias para sistematizar los aprendizajes, así como la gestión del tiempo, de acuerdo con las finalidades

educativas. En este sentido, se debe tener en cuenta el tipo de actividades planteadas ya que lo que se pretende es que se cree un espacio abierto al debate donde se puedan aportar y compartir ideas después de un periodo de reflexión. De cualquier forma, el éxito de estas actividades dependerá de la capacidad del docente para dinamizar los intercambios y las experiencias, de su conocimiento de las herramientas digitales, del contenido que se aborde y de los medios que se utilicen (Vilas, 2008).

En el aula de música se pueden llevar a cabo una serie de actividades utilizando la wiki: la creación de web sencillas que recopilen información importante para el docente, el alumnado o los miembros de la comunidad educativa; la participación online en un proyecto, tanto en grupo como en parejas; el debate grupal en el área de discusión sobre un tema dado en clase; la publicación de tareas, horarios, hechos destacados y documentos del centro o de la clase de música; y la colaboración con otros docentes o alumnos de diferentes colegios nacionales o internacionales. Todas estas actividades irán encaminadas a la consecución de los objetivos, las competencias y los contenidos musicales propuestos pero desde la participación colectiva, en aras de la construcción del aprendizaje basado en las aportaciones de cada uno (Giráldez, 2005).

Un ejemplo práctico de una wiki musical operativa y que recoge los trabajos diarios del alumnado del centro es el espacio del rincón musical, desarrollado por el maestro de música del CEIP “Alcázar y Serrano” de Caudete (Albacete). Accediendo a través de la dirección <http://rinconmusicaltic.wikispaces.com>, los estudiantes de 5º y 6º de educación primaria participan colaborativamente mediante la realización de cinco proyectos didácticos, que reciben el nombre de las notas musicales: do, re, mi, fa y sol.

- En el primer proyecto, denominado “do”, se proponen diversos conceptos musicales y el alumnado, una vez realizada la búsqueda de información en la red sobre estos términos musicales, tiene que definirlos con sus propias palabras. Los demás compañeros deben de ir completando la definición, modificándola con sus aportaciones desde una perspectiva crítica.
- El proyecto “re” consiste en la invención de una historia a partir de un vídeo que aparece en la página sobre una obra de Mozart. El objetivo de este proyecto es que a través de sus aportaciones despierten su imaginación, a la vez que se fomenta el conocimiento de la música clásica y el hábito de la lectura.
- El proyecto “mi” versa sobre los compositores de la historia de la música. En este proyecto aparecen escritos los diversos periodos históricos y los alumnos deben buscar imágenes en Internet y colocarlas en la situación correcta. Con esto se consigue que lean sobre la historia de la música para poder encuadrar los compositores en su época adecuada y que desarrollen competencias digitales para guardar la imagen, copiarla, pegarla o hacer un enlace a la misma.
- Mediante el proyecto “fa” los estudiantes construyen de forma colaborativa una gran discoteca musical. En este proyecto deben escribir el nombre de su canción o canciones favoritas con el grupo o el intérprete de la misma y hacer un enlace a youtube o al archivo de audio de la canción. Gracias a este proyecto se ofrece un repositorio de canciones accesibles para todos y posibilita el acceso a algunas canciones o grupos nuevos o desconocidos para algunos de ellos. Además,

también se aprecia el gusto o las tendencias de la música que más atrae a nuestros alumnos.

- El proyecto “sol” gira en torno al debate sobre un tema dado. Se plantean ideas preconcebidas que se tienen sobre la música, como que la música clásica es aburrida o la moderna es pasajera y de usar y tirar. A través de las opiniones de los estudiantes se fomenta su espíritu crítico.

Estas actividades propuestas en esta wiki musical vienen a ser un ejemplo de cómo se puede trabajar por proyectos utilizando las enormes posibilidades que brindan las nuevas tecnologías. A través de la wiki se construye el aprendizaje con las aportaciones de todos los estudiantes, cada uno de acuerdo con su nivel y sus posibilidades, de una forma significativa y contextualizada a su entorno más cercano. El trabajo grupal y colaborativo conlleva un considerable esfuerzo pero también una gran satisfacción, al ver reflejado en la wiki musical el producto elaborado que va creciendo y mejorando con la participación de todos.

#### **4.- CONCLUSIONES**

El empleo de los recursos y de las herramientas que ofrecen las nuevas tecnologías es una necesidad imperante en la escuela actual. Sin embargo, este hecho conlleva retos en la formación del docente y lleva implícito cambios sustanciales en sus prácticas metodológicas. En el ámbito de la actividad musical docente, las TIC suponen el acceso instantáneo y casi ilimitado a materiales didácticos, programaciones, software, partituras, imágenes, archivos de audio y video; así como fomentan el intercambio de experiencias y recursos entre profesores de distintos centros, y el diseño y desarrollo de prácticas educativas telemáticas. Tanto desde la perspectiva de formación como desde la actividad docente, las TIC contribuyen al desarrollo del potencial de la educación musical.

Las posibilidades del aprendizaje digital en el ámbito de la educación musical son inmensas y cuando se implementan las TIC en el aula se crea un entorno de aprendizaje altamente dinámico y motivador. No obstante, para que las TIC influyan y mejoren efectivamente el aprendizaje del alumnado, éstas deben ser utilizadas como instrumentos cognitivos, que permitan la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Beltrán, 2003:384). De hecho, tener acceso a Internet desde el aula de música o incluso una buena preparación del profesor en las nuevas tecnologías no asegura un correcto aprendizaje del alumnado. Los proyectos deben centrarse en los estudiantes y los entornos educativos deben ser personalizados, colaborativos, comunicativos y productivos. Si en determinadas actividades las herramientas tradicionales permiten el aprendizaje de igual o mejor manera que con las nuevas, no hay razón para utilizar éstas con los procedimientos de siempre. Las TIC tienen sentido cuando se aplican de forma innovadora y se obtienen resultados satisfactorios.

La utilización de recursos tecnológicos como los que ofrece la wiki contribuye a la integración de las TIC en el aula de música y favorece el desarrollo de habilidades, conocimientos y la comprensión musical del alumnado. A la hora de la realización de las actividades propuestas en la wiki es importante que los alumnos compartan sus ideas con el maestro y que prueben sus producciones y escuchen la de otros

compañeros. El fin último es el de generar conocimiento de una forma colaborativa y participativa a través de los proyectos didácticos fomentando las aportaciones de los estudiantes y el desarrollo de una actitud crítica en su propio aprendizaje.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Adell, J. (2007). Wikis en educación. En J. Cabero y J. Barroso (Coords.), *Posibilidades de la teleformación en el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 323-333). Granada: Octaedro.

Beltrán, J. (2003). Mitos, promesas y realidades. Lección inaugural. En AA.VV. *La novedad pedagógica de Internet*. Madrid: Encuentro. pp. 301-318.

Cabero, J. (2000). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid: Síntesis.

Chatfield, T. B. (2009). *The complete guide to wikis: how to set up, use, and benefit from wikis for teachers, business professionals, families, and friends*. Florida: Atlantic Publishing.

Coll. C. (2004). Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y de la comunicación: una mirada constructivista. *Sinéctica*, 25, 1-24.

De la Torre, A. y Muñoz de la Peña, F. (2007). Edu-wikis. Un nuevo medio para el aprendizaje colaborativo. *Linux-Magazine*, 32, 77-80.

Del Moral, M. E. y Villalustre, L. (2008). Las wikis vertebradoras del trabajo colaborativo universitario a través de webquest. *Revista latinoamericana de tecnología educativa*, 7 (1), 73-83.

Giráldez, A. (2005). *Internet y educación musical*. Barcelona: Graó.

González, A., Calderón, S. y Galache, T. (2006). *Uso de wikis para la realización de trabajos colaborativos en el aula*. XIV Jornadas de ASEPUMA y II Encuentro Internacional. Málaga: Universidad de Málaga.

Mominó, J. M., Sigalés, C. y Meneses, J. (2008). *La escuela en la sociedad red. Internet en la educación Primaria y Secundaria*. Barcelona: Ariel.

Palomo, R. (2008). Uso de los wikis en educación. En R. Palomo (Ed.), *Enseñar con TIC en el siglo XXI: la escuela 2.0* (pp. 45-53). Madrid: MAD.

Vilas, J. (2008). Los wikis como entornos educativos. *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 231, 38-41.





## **APRENDIZAJE-SERVICIO EN LA UNIVERSIDAD DE GRANADA**

**José L. Arco**

**Francisco D. Fernández**

**Patricia J. Morales**

**Maribel Miñaca**

**Miriam Hervas**

Universidad de Granada

### **RESUMEN**

Esta comunicación describe la investigación realizada en la Universidad de Granada, dirigida a identificar y medir ejemplos de buenas prácticas ligadas al Aprendizaje-Servicio. Se ha elegido esta metodología instruccional por las posibilidades que ofrece para hacer frente a los retos educativos que plantea el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Para ello, se seleccionó una muestra de 25 profesores de la UGR mediante la técnica denominada –bola de nieve-. A continuación se les administró un cuestionario sobre A-S ( $\alpha = 0,89$ ) elaborado ad hoc. Los resultados apuntan, por un lado, a la existencia de barreras académicas e institucionales, que dificultan la difusión y adopción de este tipo de metodologías instruccionales en la Universidad. Por otro lado, la existencia de un grupo de profesores que incorpora en sus asignaturas componentes clave del A-S como por ejemplo el papel más activo de los alumnos en su propio proceso de aprendizaje.

**Palabras clave:** aprendizaje-servicio; método instruccional; aprendizaje activo; desarrollo profesional del profesorado.

### **SERVICE-LEARNING AT THE UNIVERSITY OF GRANADA**

### **ABSTRACT**

This paper describes the research done at the University of Granada, aimed at identifying and measuring examples of good practices related to Service-Learning. This instructional Methodology has been selected because of the possibilities that

brings to face the educational challenges that the creation of the European Higher Education Area. To do it, a 25 professors sample was chosen by using the Snowball sampling technique. Next an ad hoc Service-Learning survey ( $\alpha = 0,89$ ) was administered. The results point, on one hand, to the existence of academic and institutional barriers undermining the diffusion and adoption of this type of instructional methodologies at the University. On the other hand, there is a group of professors that are already using within their courses certain components of S-L like a more active role of students on their own learning process.

**Key words:** service-learning; instructional methodologies; active learning; teacher professional development.

## 1.- INTRODUCCIÓN

La Unión Europea (UE) presenta en los últimos años niveles alarmantes de desempleo, pobreza y exclusión social (Eurochild, 2007), que ponen en evidencia el fracaso que han supuesto los últimos 25 años de políticas de Educación, Empleo y Juventud en Europa (Comisión Europea, 2007).

Para hacer frente a las fuerzas de cambio (Ej., retroceso del sector industrial, aumento sector nuevas tecnologías, globalización, et), a la base del retroceso de la UE en el contexto geopolítico internacional, la UE se planteó dos estrategias fundamentales. La primera dirigida a la desregulación del mercado laboral de cuya descripción no nos vamos a ocupar en este capítulo. La segunda se ha centrado en reformar los sistemas de Educación Superior (ES) de los países miembros, sometiéndolos a un proceso de transformación y modernización sin precedentes hasta crear el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Este proceso inacabado e imprescindible de reformas, especialmente en el caso Español, dirigido a revisar la misión de las Universidades, su funcionamiento y su financiación, busca armonizar los sistemas de ES de estos países para así facilitar la movilidad, la comparabilidad y, por tanto, la evaluación y la calidad de una de las herramientas más importantes para hacer de Europa una de las sociedades y economías del conocimiento más competitiva a escala mundial (Consejo de Europa, 2000). “El tiempo en que Europa podía competir con países que ofrecían trabajos de baja cualificación y salarios bajos ha terminado”, sentencia Andreas Schelicher (2007), responsable del último informe PISA de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

En el caso de nuestro país han tenido lugar más de una cuarentena de eventos de alto nivel relacionados con la evaluación de la calidad de la ES y según algunos de los autores participantes en la publicación de la ANECA (2007) sobre los últimos diez años de evaluación, la conclusión es que hay poco o nada que celebrar si se analiza con precisión el carácter discontinuo, inconexo e invertebrado de decisiones y actuaciones en estos años. Los datos sobre “productividad” universitaria medida en términos de tasas de superación, de abandono y de retraso reflejan efectivamente una realidad preocupante: Número de alumnos que ingresan elevado; abandonos (26%) y retrasos elevados (48%); Ciclo Largo: 21% cumple con éxito, 50% acumula retraso y 29% abandona; Ciclo Corto: 33% cumple con éxito, 44% acumula retraso y 23% abandona; Ciencias de la Salud: 51% tasa éxito, 36% acumula retraso y 13% de abandono; Ciencias Experimentales: 17% tasa éxito, 50% acumula retraso y 33% de abandono; Ciencias Sociales y Jurídicas:

31% tasa éxito, 45% acumula retraso y 24% de abandono; Enseñanzas Técnicas: 4% tasa éxito, 62% acumula retraso y 34% de abandono; Humanidades: Técnicas: 28% tasa éxito, 41% acumula retraso y 31% de abandono (CRUE, 2004).

El problema de señalar a la ES como la principal palanca de cambio hacia la llamada Nueva Sociedad del Conocimiento se agrava precisamente por el hecho de no poder establecer con claridad los posibles escenarios hacia los que se encamina la ES del futuro. Pero independientemente del cuadrante en el que se ubique la institución de ES delimitados por los ejes local-internacional y financiación pública-privada (OECD, 2007) lo que se está proponiendo con esta reforma educativa en realidad es superar el rol tradicional asignado a la Universidad de generar y transmitir conocimiento a través de la investigación, por otro centrado en la importancia de la transferencia del conocimiento y la innovación. Es decir, mejorar la distribución social del conocimiento para garantizar el desarrollo de un modelo social y económico que genere menos desigualdades y ayude a corregir las existentes. Este nuevo rol, en realidad supone una mutación en el ADN de la Universidad, pues significa colocar el aprendizaje del estudiante en el centro de todo lo que hagamos (Cross, 2005). Algunos autores, de forma exagerada desde nuestro punto de vista, se han referido a este giro como un cambio desde el paradigma de la Enseñanza al paradigma del Aprendizaje. Como se tuviésemos que elegir entre una enseñanza de calidad o un aprendizaje de calidad. No tan rápido, pues la consideración de aspectos básicos que subyacen al supuesto dilema anterior, quizás haga innecesario tener que elegir entre dos alternativas que en realidad constituyen las dos caras de una misma moneda.

Por ejemplo, para poder tomar decisiones sobre los componentes que finalmente formarán parte de la ecuación Enseñanza-Aprendizaje, primero es necesario aclarar la concepción epistemológica del conocimiento que se maneja, es decir, las ideas que se tengan sobre la naturaleza del conocimiento y cómo se llega a ese conocimiento. En segundo lugar, parece reunir suficiente consenso actualmente, la conclusión sobre la incapacidad del modelo tradicional de investigación puro, disciplinario, homogéneo, conducido por expertos, mediado por la oferta, jerárquico, evaluado por expertos, y además basado exclusivamente en la Universidad, para dar respuesta a los serios problemas de pobreza y exclusión social que tiene planteados Europa (Holland, 2005). En tercer lugar, al poner el énfasis en el aprendizaje sobre la enseñanza, se pretende resaltar la importancia que tiene para el resultado final del aprendizaje el comportamiento del que aprende, en el sentido de adoptar un papel activo y corresponsable con su propio proceso de aprendizaje. En cuarto lugar, para mantener el compromiso y la motivación de los estudiantes, necesitamos poner a su disposición oportunidades de aprendizaje “experienciales” de calidad. Este es precisamente el nuevo rol del docente, el de facilitar y diseñar experiencias educativas y formativas que incluyan la interacción entre conocimiento y realidad como requisito clave para el éxito de los alumnos, entendido como adquisición de conocimiento, actitudes, valores y competencias a lo largo de toda su vida. Luego en realidad, en el nuevo enfoque centrado en el que aprende, la labor docente no sólo se hace más necesaria e importante, sino también más compleja.

Esta nueva situación ha provocado que el profesorado universitario explore la incorporación de metodologías instruccionales capaces de mejorar el nivel de competencias de los alumnos y por ende su perfil de empleabilidad. Uno de estos

métodos de instrucción más conocidos y utilizados por razones que veremos a continuación, es el llamado Aprendizaje-Servicio (A-S) dentro del currículo formal (Stanton, 1988). Se ha optado por explorar esta modalidad educativa de A-S en este estudio por su potencial teórico, práctico y aplicado para hacer frente a los importantes retos educativos y formativos que plantea el EEES: (1) los proyectos de A-S son considerados como actividad co-curricular cuidadosamente organizada y que conecta adecuadamente el servicio a la comunidad con las necesidades del curriculum con lo que se facilita y contextualiza el aprendizaje de contenidos curriculares, (2) el alumnado juega un papel activo y reflexivo en todo el proceso de toma de decisiones sobre el A-S que favorece la adquisición y desarrollo de actitudes prosociales y desarrolla el pensamiento crítico, (3) las necesidades o problemas de los que se ocupan son reales, están presentes en la comunidad y se abordan desde una perspectiva interdisciplinar, (4) se trabaja en red de manera coordinada, colaboradora, corresponsable y consensuada entre instituciones y/o personas; y (5) todos sus protagonistas obtienen beneficio de su puesta en funcionamiento: alumnado, profesorado, miembros de la comunidad, instituciones, etc. (Arco, 2010).

Por tanto, con este trabajo se pretende determinar que prácticas educativas relacionadas con el A-S se están llevando a cabo y con qué resultados en una muestra de profesores de la Universidad de Granada (UGR) en sus respectivas asignaturas. Este objetivo general se desglosó a su vez en varios objetivos específicos: (1) Determinar el grado de información/formación que el profesorado posee respecto a temas relacionados con el A-S; (2) Determinar los parámetros/condiciones de las prácticas docentes relacionadas con el A-S; (3) Conocer los beneficios que dichas prácticas tiene para el alumnado según el profesorado; (4) Identificar algunas de las características de los miembros de la comunidad que participan en la actividad de A-S; y (5) Analizar las motivaciones, necesidades y barreras del profesorado frente al A-S. Como objetivos secundarios a medio-largo plazo se pretende crear una red de profesores que trabaje por la difusión y adopción de este conjunto de prácticas educativas que giran en torno al desarrollo de las comunidades locales.

## **2.- MÉTODO**

### **Participantes**

La muestra estuvo compuesta finalmente por 25 miembros del PDI de la UGR, cuya distribución por categoría profesional era: 2 catedráticos/as (8%), 13 titulares (52%), 5 contratados/as doctores/as (20%), 4 asociados/as (16%) y 1 asociada por sustitución (4%). Los participantes se distribuían en 11 Departamentos, 5 Facultades y/o Escuelas y 23 asignaturas de los planes de estudio de 9 titulaciones. La media de años trabajando en la Universidad era de 13,88 años ( $\sigma = 7,67$ ), oscilando entre 1 y 35 años, mientras que la media de edad que presentaban era de 44,74 años ( $\sigma = 8,54$ ), con un rango de entre 31 y 58 años. Su distribución por sexo era de 13 hombres (52%) y 12 mujeres (48%).

Se procedió a la selección de la muestra participante a partir de la población diana de la investigación, es decir, el profesorado de la UGR. Al no existir un marco muestral adecuado para la selección de la muestra, se recurrió a muestreos no probabilísticos. El muestreo se dividió en diferentes etapas siguiendo la técnica

denominada bola de nieve o “snowball sampling” (Hartnoll, Griffiths, Taylor, Hendrick, Blanken y Nolimal, 1997).

## Materiales

*Cuestionario sobre Aprendizaje-Servicio.* El cuestionario se construyó ad hoc para la investigación, siguiendo la primera fase del modelo de estudio Preliminar de Mayring (2001). El coeficiente Alfa de Cronbach calculado presenta un valor de 0,89 puntos. Los análisis de cada una de las escalas presentaron los siguientes resultados: Familiaridad con el A-S y uso de éste ( $\alpha = 0,76$ ); Razones por las que ha empleado A-S ( $\alpha = 0,88$ ); Apoyo requerido para el uso de A-S ( $\alpha = 0,85$ ); y Barreras para continuar usando A-S ( $\alpha = 0,90$ ). Y de las subescalas: Beneficios del A-S para el alumnado ( $\alpha = 0,84$ ); Razones por las que utilizó A-S inicialmente ( $\alpha = 0,76$ ); Razones por las que decidió continuar con A-S ( $\alpha = 0,82$ ); Importancia del apoyo para incrementar A-S ( $\alpha = 0,92$ ); y Dificultades asociadas al A-S ( $\alpha = 0,90$ ), obteniendo resultados bastante aceptables en todas ellas.

## Procedimiento

El diseño metodológico consiste, por tanto, en un diseño no experimental basado en encuesta (Arnau, 1995), con el que se pretende una recogida sistemática de información de una población, mediante un cuestionario a una muestra de unidades en dicha población (Rossi y Freeman, 1993).

Las preguntas se administraron mediante encuentro personal donde el propio profesorado completaba el cuestionario siendo guiado por los investigadores en todo momento. La visita fue realizada en el despacho del profesorado, algunos/as participantes fueron interrumpidos/as dado que se encontraban en su lugar de trabajo y tenían que atender llamadas y visitas de manera repetida. Esto fue tenido en cuenta a la hora de calcular el tiempo de pasación, cuyo valor promedio fue de 44,40 minutos ( $\sigma = 14,46$ ).

## Análisis de datos

La información recogida con el cuestionario, fue analizada a través del paquete estadístico SPSS-15.0. Sobre los datos obtenidos a partir de estos instrumentos se realizaron análisis estadísticos descriptivos de frecuencias para todas las variables incluidas en el cuestionario.

## **3.- RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

Considerando los resultados obtenidos en este trabajo de investigación, nuestra principal conclusión es que tras realizar este estudio se conoce con más extensión y profundidad qué elementos de la metodología instruccional denominada A-S están siendo aplicados y en qué grado por parte de la muestra de profesores de la UGR analizada.

Como puede observarse en los resultados correspondientes al primer objetivo, relativo al grado de información/formación que el profesorado posee respecto a

temas relacionados con el A-S, el 64% de los encuestados aseguró no conocer el término A-S con anterioridad a la pasación del cuestionario (el cual incluía una definición e información básica sobre el mismo), el 84% había manejado fuentes sobre A-S u otras metodologías similares, artículos científicos (60%) libros (56%), mediante algún colega del Departamento (44%) y asistido a Congresos (32%). Estos resultados reflejan la escasa difusión y conocimiento terminológico entre el profesorado para nombrar al tipo de actividad docente desarrollada quizás porque más de 1/3 (36%) de los participantes afirmó no haber participado en ninguna actividad formativa sobre A-S o similar como ponente.

En el segundo objetivo de la investigación, donde se habla de las condiciones de la práctica docente relacionada con el A-S, los resultados indican que el componente o característica que en mayor medida aplica el profesorado es que las necesidades o problemas de los que se ocuparon fueron reales (92%), el alumno juega un papel activo y reflexivo en todo el proceso de toma de decisiones sobre el A-S (80%); los problemas estaban presentes en la comunidad y se abordaron desde una perspectiva interdisciplinaria (72%), seguido en menor medida por la afirmación de que en estas actividades todos sus protagonistas obtuvieron beneficio (52%). Sin embargo, fueron muy pocos los que afirmaron trabajar en red de manera coordinada, colaboradora, corresponsable y consensuada entre instituciones y/o personas (16%). De acuerdo a estos resultados, si bien parece razonable y comprensible que sea el profesorado el responsable de trasladar al currículum esas oportunidades de aprendizaje “experienciales” (Cantor, 1995), que pongan al alumno en contacto con las necesidades reales de su comunidad, permitiéndole adquirir conocimiento “experto”, también parece obligado reconocer que el diseño, aplicación y evaluación de este tipo de experiencias de aprendizaje requiere de una tradición universitaria, de una logística, de unos recursos y de una colaboración interinstitucional que trasciende las funciones, responsabilidades y posibilidades del profesorado actualmente.

Respecto al momento de desarrollo del proyecto de A-S o similar donde participó el alumnado, el 76% reveló que contribuyendo a la discusión, planificación y diseño del proyecto, un 72% que realizó actividades, tareas, incluidas en el proyecto de A-S en la comunidad, un 52% que contactó con la institución, centro, servicio o comunidad con la que se realizó el proyecto, y un 32% que hizo un seguimiento y evaluación de los procesos y resultados del proyecto de A-S en la comunidad. En relación a las actividades que realiza el alumnado en los proyectos de A-S, el 56% de los encuestados manifestó que analizaba las necesidades comunitarias y ofrecían recomendaciones de acciones dirigidas a su solución, el 52% realizaba actividades fuera del horario escolar, y el 48% planificaba y desarrollaba actividades para las clases prácticas (Ej., investigar en biblioteca un tema determinado). En cuanto al tiempo que llevaron aplicando estos componentes o características en su asignatura/curso, la mayoría señaló llevar de 4 a 6 años (32%), seguido de los que llevaron de 1 a 3 años (24%). Estos resultados reflejan que los alumnos participan en los proyectos de A-S principalmente contribuyendo a la discusión, planificación y diseño del proyecto y realizando las actividades y tareas en la comunidad, pero no haciendo seguimiento y evaluación de los resultados. Esto se puede deber a una pobre planificación de los proyectos, con el consecuente mal funcionamiento de éstos y el poco impacto dentro de la comunidad, o bien simplemente al desfase en el tiempo que a veces se

produce entre la duración del curso académico y la de los procesos de intervención comunitaria.

El 52% de los participantes expresa que ofreció incentivos al alumnado por realizar actividades de A-S de forma voluntaria, si bien el 68% dice tener en su asignatura/curso más de 75 estudiantes matriculados, mientras que un 96% afirmaba que las actividades de A-S estaban integradas en el programa de la asignatura en su contenido, metodología docente y/o evaluación. El interés por incorporar nuevos elementos o características del A-S en sus asignaturas, es señalado por un 92% y el 28% posee una página Web sobre dicho proyecto. Estos resultados están en la línea de lo que sugiere Dubb (2007) al evidenciar que el alumnado participa con entusiasmo en programas de intervención cuando se hace hincapié en la conexión entre educación y la solución de problemas de la comunidad, aunque vengan impuestos “desde arriba”.

Respecto al tercer objetivo, la totalidad del profesorado señala que la utilización de elementos del A-S en las aulas tiene para el alumnado beneficios como una enseñanza más creativa (100%), se promueve el aprendizaje activo/comprometido (96%), hace que el alumnado disfrute más con el proceso de aprendizaje (96%), desarrolla competencias y pensamiento crítico entre otros (92%), mejora los resultados académicos y/o proporciona oportunidades para la exploración de la carrera (88%). Estos resultados coinciden con los estudios de Eyler, Giles, Stenson y Gray (2001) recopilados de otros 100 estudios que tuvieron lugar entre 1993 y 2000 en el que se demostraba que los estudiantes que cursaron asignaturas basadas en A-S tuvieron más probabilidad, que los que no lo hicieron de graduarse en la Universidad, de construir estrechas relaciones con miembros del profesorado, de informar que estaban satisfechos con su experiencia universitaria, y de continuar con trabajo voluntario después de la graduación. Dados los problemas de productividad que tiene planteada la universidad española estos resultados cobran aun más importancia.

El cuarto objetivo de determinar las características de los miembros de la comunidad que participan en la actividad de A-S, no se ha podido estimar con suficiente fiabilidad el área geográfica concreta donde se realizan las actividades, ni el número de sujetos beneficiarios de las intervenciones. Si, en cambio, el intervalo de edad entre 7 y 18 años de los participantes.

Las áreas temáticas que cubren los proyectos son de tipo socioeducativo en su mayoría, 60% educación, 44% familia, y 40% juventud y/o marginalidad. El área geográfica servida, la provincia de Granada (100%) y en menor medida al ámbito regional (24%). Si los anteriores datos los unimos a que un 56% comentó que mantenía contactos regulares y continuos con las instituciones gubernamentales, Organizaciones No Gubernamentales (ONGs), asociaciones, comunidades, etc., para el desarrollo de A-S en su asignatura/curso, cobran más relevancia las consideraciones de la OCDE (2007) sobre el papel de las Universidades no sólo como centros de investigación, sino también de desarrollo económico local y/o regional.

Finalmente, respecto al último objetivo planteado referido a las motivaciones, necesidades y barreras que el profesorado manifiesta frente al A-S, tenemos al inicio: mejorar el aprendizaje del alumnado (100%), ofrecer al alumnado nuevas perspectivas sociales (92%) y renovar su enseñanza (80%) y para su continuación:

optimizar el aprendizaje del alumnado universitario (100%), mejorar la calidad de su enseñanza (96%) y ofrecer al alumnado nuevas perspectivas sociales (88%). En cuanto al apoyo que el profesorado dice que necesitaría para incrementar el A-S en su asignatura/curso sería el apoyo prestado por su facultad / departamento / división (84%), desarrollo profesional en temas de A-S y/o poseer ejemplos concretos de cómo el A-S podría ser incorporado en su asignatura (76%), y fondos para las asignaturas basadas en A-S y/o apoyo en tareas de evaluación (72%). Respecto al apoyo recibido para el A-S, el 60% manifiesta que no ha recibido ningún apoyo de la Universidad, y en relación al apoyo de las organizaciones comunitarias donde el alumnado realiza los proyectos de A-S, el 32% señala no haber recibido ningún apoyo tampoco, mientras que el 36% comenta que ha recibido orientación para el alumnado. Las principales barreras que encontraría sin embargo serían la falta de tiempo para aplicar y supervisar las actividades (76%) y la falta de conocimiento acerca de los distintos aspectos sobre la implementación de A-S y/o la falta de financiación en la implementación (64%), la falta de reconocimiento en los procesos de contratación/promoción (68%), y la falta de apoyo administrativo para el A-S (60%). Estos resultados están en la línea de los encontrados por Romero, Gutiérrez y Coriat (2003), al identificar estos factores como relevantes de cara a mantener la motivación y compromiso del profesorado con una metodología docente no sólo más exigente sino también menos reconocida. Checkoway (2001) va más allá al mantener que desarrollar una cultura académica acorde a la naturaleza e intensidad de los esfuerzos que se piden al profesorado, es una condición *sin equanum* para que estas actividades de A-S se extiendan en su uso y en su impacto en la propia Universidad, así como en las comunidades en las que se trabaje. Desgraciadamente, la cultura académica en nuestro país corre en dirección contraria, pues la investigación se valora más que la enseñanza y lo que se considera como servicio se ve como una extraña forma de enseñanza de valor académico inferior. Parte del profesorado, por tanto, se encuentra en una situación difícil, casi de indefensión desde el punto de vista intelectual, al exigírsele la adopción de metodologías instruccionales capaces de generar el valor educativo añadido que reclama el EEES, pero al precio de trabajar más, con el mismo número de alumnos y dedicándole un tiempo que puede poner en peligro sus estabilización laboral.

Una forma de reducir las fuentes de amenaza a la validez interna y externa de futuros estudios similares a este, consiste en ampliar el número de sujetos experimentales hasta un N mayor. También podremos manejar con más firmeza los resultados de este tipo de trabajos si mejoramos las propiedades psicométricas de los cuestionarios que disponemos. Pero como hemos mencionado antes, la escasez de recursos y de este tipo de estudios, junto a las dificultades logísticas propias de una investigación aplicada como esta, han impedido por el momento aportar resultados de mayor calado.

Por tanto, si aceptamos como inevitable el proceso de reformas que afectan los sistemas de ES de la UE y el papel clave del profesorado y las metodologías docentes, hemos de tomar en serio los análisis que demuestran la necesidad de crear condiciones e incentivos que hagan sostenible los esfuerzos del profesorado por mantener un modelo de enseñanza en la Universidad que si bien garantiza resultados, conlleva un coste hoy por hoy inasumible. Confiamos en que los



responsables educativos e institucionales actuarán con responsabilidad y perspectiva de futuro.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2007). *10 años de la evaluación de la calidad de las universidades (1996-2006)*. Madrid: Icono.

Arco, J. L. (2010). La acción tutorial del profesorado en las Universidades Andaluzas: Modelos y propuestas de actuación. *II Jornadas de acción tutorial en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales*, Universidad de Cádiz. Material no publicado.

Cantor, J. A. (1995). *Experiential learning in Higher Education: Linking classroom and community*. Washington, DC: The George Washington University.

Checkoway, B. (2001). Renewing the civic mission of the American Research University. *The Journal of Higher Education*, 72(2), 125–147.

Comisión Europea (2007). *Fomentar la plena participación de los jóvenes en la educación, el empleo y la sociedad*. COM(2007) 498 final.

Consejo de Europa. (2000). *Presidency conclusions of Lisbon European Council*. Tomado el 26 de noviembre, 2007, de [http://ue.eu.int/ueDocs/cms\\_Data/docs/](http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/)

Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) (2004). *La Universidad española en cifras. Curso 2002/2003*. Madrid: CRUE.

Cross, P. K. (2005). What do we know about students' learning and how do we know it?. Presented at the AAHE National Conference on Higher Education, Atlanta, Georgia, March 24, 1998).

Davies, H., Korhonen, J., Madill, G. and Wilson, L. (2010). *Trends 2010*. Brussels: EUA.

Dubb, S. (2007). *Linking Colleges to communities: Engaging the University for community development*. Maryland, MA: The Democracy Collaborative at the University of Maryland.

Ederer, P., Schuller, P., and Willms, S. (2009). *University Systems Ranking: Citizens and Society in the Age of Knowledge*. Lisbon Council Policy Brief. Lisbon Council at asbl.

Eurochild AISBL (2007). *Ending Child Poverty within the EU?. A review of the 2006-08 national reports on strategies for social protection and social inclusion*. 2nd Edition.

Eyler, J. S., Giles, D. E. Jr., Stenson C. M., y Gray, C. J. (2001). *At a glance: What we know about the effects of service-learning on College students, faculty, institutions, and communities*. Nashville, TN: Vanderbilt University.

Goodman, L. A. (1961). Snowball sampling. *Annals of Mathematical Statistics*, 32, 148-170.

Hartnoll, R., Griffiths, P., Taylor, C., Hendrick, V., Blanken, P., y Nolimal, D. (1997). *Handbook on snowball sampling*. Strasbourg: Pompidou Group.

Holland, B. A. (2005). *Community engagement and community-engaged scholarship: Clarifying our meanings when using these terms*. Community-Engaged. Scholarship for Health Collaborative.

Mayring, P. (2001). *Combination and integration of qualitative and quantitative analysis*, *Forum Qualitative Social Research*, 2(1). Tomado el 26 de noviembre, 2007, de <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-01/1-01mayring-d.pdf>

Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) (2007). *Higher Education and Regions. Globally competitive, locally engaged*. Paris: OECD.

Romero, A., Gutiérrez, J., y Coriat, M. (2003). *La formación inicial del profesorado a la luz del Espacio Europeo de Educación Superior*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Rossi, P. H. Y Freeman, H. E. (1993). *Evaluation. A systematic approach*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.

Schleicher, A. (2006). *The economics of knowledge: Why education is the key for Europe's success*. Brussels. Tomado el 26 de noviembre, 2007, de [http://www.oecd.org/pages/0,3417,en\\_32252351\\_32235731\\_1\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/pages/0,3417,en_32252351_32235731_1_1_1_1_1,00.html)

Schneider, C. G. (2005). Liberal education and the civic engagement gap. En A. J. Kezar et al. (Eds.), *Higher Education for the public good* (pp. 144). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Stanton, T. (1988). *Service learning: An annotated bibliography: Linking public service with the curriculum*. Raleigh, NC: National Society for Internships and Experiential Education.

# **LAS NUEVAS TECNOLOGIAS COMO NUEVOS RECURSOS PARA LA EVALUACION EN LA ENSEÑANZA PRESENCIAL Y NO PRESENCIAL**

**Carme Zaragoza Domènech<sup>1</sup>**

**Josep M. Fernández-Novell<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Departament d'Educació. IOC (Institut Obert de Catalunya)

<sup>2</sup>Departament de Bioquímica i Biologia Molecular. Universitat de Barcelona

## **RESUMEN**

Generalmente, en la enseñanza secundaria obligatoria y en el bachillerato el alumnado básicamente hace sus trabajos académicos mediante la técnica del “recortar y pegar”. Mientras que en las enseñanzas post-bachillerato, los ciclos formativos de grado superior y los grados universitarios, se les pide algo más ya que deben presentar su “propio” trabajo, sus propias elaboraciones, que el profesorado debe valorar y evaluar de forma diferente y con criterios distintos en función si el alumno sigue sus estudios de forma presencial o a distancia.

Es en base a esta diferencia en la evaluación donde queremos centrar nuestra propuesta de trabajo sobre la utilización de las nuevas tecnologías. Cuando se deben evaluar unas competencias de carácter práctico pero que el alumnado no realiza en el centro docente, ya sean actividades EEES y/o alumnado en régimen no presencial, parece conveniente que usen en su presentación, entre otras estrategias, el “power point” para, mediante fotografías o videos, demostrar que han sido ellos mismos los realizadores de dicha actividad.

**Palabras clave:** evaluación; estudiantes; comunicación audiovisual.

## **THE NEW TECHNOLOGIES AS A NEW RESOURCES FOR THE EVALUATION IN ACTUAL AND NONACTUAL EDUCATION**

## **ABSTRACT**

In general, Spanish students from obligatory secondary education and the baccalaureate do work using copy and paste. Whereas in the post-baccalaureate

education (the professional upper studies and the university degrees) something more is requested from them. Students must present their “own” work and then the teaching staff has to evaluate it with different approaches depending if the pupils follow an actual course or they attend a non-actual one.

With these differences in the evaluation process we want to point out our work proposals on the use of new technologies. When teachers have to evaluate some experimental aptitudes that students do not do in the classroom, we recommend the “power point” format. In professional upper studies and university studies, for pupils in non-actual situation [corresponding courses] is necessary that they send us a “power point” presentation with photographs and videos which demonstrates what they have done.

## **1.- INTRODUCCIÓN**

El profesorado de primaria, secundaria, ciclos formativos y universidad cada vez utiliza más las nuevas tecnologías para impartir sus clases. En nuestros días es bastante común que, en los distintos ámbitos de las enseñanzas primaria y secundaria, las presentaciones en “power point” de charlas-conferencias, salidas educativas a museos o excursiones estén presentes en las páginas web de los propios centros. Además, en el ámbito universitario y de la Formación Profesional (ciclos formativos de grado superior), cada vez más profesorado realiza sus clases con el apoyo de las presentaciones tipo “power point”.

Por otra parte, en los sistemas educativos no presenciales o estudios a distancia, como los que imparten la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), la “Universitat Oberta de Catalunya - Universidad Abierta de Catalunya” (UOC) o, también, el “Institut Obert de Catalunya – Instituto Abierto de Catalunya” (IOC), se lleva a cabo en todos ellos el e-learning [García Peñalvo y García Carrasco (2001); Rosenberg (2001)].

Esta enseñanza se caracteriza por la utilización de Internet tanto para la distribución del conocimiento en sí como medio de comunicación entre alumnado y profesorado. La enseñanza virtual permite a los estudiantes elegir su propio horario de estudio y también su propio itinerario. El correo electrónico, las producciones multimedia, la plataforma Moodle u otras, etc. son herramientas imprescindibles en dicha enseñanza.

El nuevo planteamiento en el ámbito universitario con los estudios de grado, la propia convergencia con Europa, el Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES) dentro del plan de Bolonia contempla que una parte de los trabajos que debe realizar el alumnado de cualquier grado pueda ser no presencial, lo que también permite aplicar el e-learning a este tipo de estudios.

Con todo ello se pretende y, muchas veces se consigue, el aprendizaje autónomo del alumnado en cuestión. Pero esta aproximación conlleva ciertos problemas para el profesorado a la hora de evaluar el trabajo realizado, sobre todo si éste se encuentra dentro del campo experimental o práctico.

El objetivo de este trabajo es presentar una experiencia sobre la evaluación continuada del aprendizaje del alumnado universitario y de Formación Profesional mediante el uso del formato “power point” para sus presentaciones sobre aquellas

partes prácticas del currículo. Ello permitirá ampliar la formación del profesorado y la presentación y análisis de un nuevo método de evaluación.

## **2.- PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA**

Como indica José Marín Viadel en “La presentación multimedia como discurso didáctico” de este mismo congreso, “el profesorado no solo debe ser capaz de utilizar las nuevas tecnologías más básicas aplicables a la educación sino que debe hacerlo de un modo significativo para el entorno educativo en el que se integra ... y debe ser capaz, sobre todo, de ponerlos al alcance del alumnado”. Seamos este profesorado y veamos que inconvenientes se encuentra a la hora de evaluar a una parte de nuestro alumnado.

El problema surge cuando el profesorado debe evaluar las competencias con un carácter experimental o práctico a partir de trabajos realizados en régimen no presencial. Estos trabajos suelen ser escritos y/o presentaciones mediante diapositivas u otro tipo de comunicación audiovisual. ¿Cómo tener la certeza de que aquel trabajo firmado por uno o varios alumnos, si se hace en grupo, realmente ha sido hecho por quien o quienes lo firman?

Este problema se puede dividir en dos atendiendo a los dos tipos de alumnado con los que los autores ya han trabajado. Por una parte, estudiantes de la Universidad de Barcelona que siguen el curso normal presencial a presencia en la materia de Química de primer curso de los nuevos grados según el Plan de Bolonia, pero que parte de su trabajo evaluable (dentro de la evaluación continua, EEES) se realiza en régimen no presencial.

Por otra parte, estudiantes de ciclos formativos de grado superior (Formación Profesional) en las áreas relacionadas con la asistencia sanitaria y, que son impartidas en la enseñanza a distancia en el IOC, donde la mayor parte de su trabajo evaluable se realiza en régimen no presencial. Tanto en un caso como en el otro, los trabajos a evaluar tienen un claro enfoque experimental o práctico lo que entra de lleno en el problema planteado.

## **3.- PRÁCTICAS EDUCATIVAS NO PRESENCIALES LLEVADAS A CABO Y SU EVALUACIÓN**

Estas prácticas educativas están centradas en que una vez realizadas el profesorado pueda tener cierta seguridad de que el alumnado, no solo ha entendido las definiciones y la parte teórica, sino que además es capaz de desarrollar, de llevar a cabo una o unas determinadas actividades prácticas relacionadas con aquella parte teórica.

El profesorado debe dar unas pautas muy claras para la realización del trabajo y que ayuden a relacionar los estudios superiores que el alumnado realiza con aquellos ya realizados del bachillerato [Martínez et al. 1998]]. Este trabajo unas veces será individual y otras en grupo [Dennick & Exley (1998)] pero, los autores creen que siempre deberá ser presentado en formato “power point”.

¿Por qué en este formato?. Porque el “power point” es un programa ampliamente utilizado en el campo de la educación como ya se ha dicho, está diseñado para hacer presentaciones con texto esquematizado e imágenes que pueden ser

importadas desde otros medios audiovisuales. En definitiva, permite que el alumnado presente fotografías y vídeos de su propia participación en el trabajo.

En los módulos profesionales en que se ha llevado a la práctica esta aproximación educativo-evaluadora el propio alumnado debía aparecer, sin ninguna posibilidad de error, realizando la parte práctica que se le había pedido. Para ello, en la presentación en formato “power point”, que debían enviar o colgar en el espacio dedicado para ello dentro de su aula virtual en un entorno de Moodle y que en su mayoría eran trabajos unipersonales, era necesario que utilizaran sus propias fotografías o vídeos en los que ellos y ellas aparecieran realizando la actividad práctica del mencionado trabajo.

En los cursos universitarios en que se ha realizado esta experiencia, la evaluación de los trabajos realizados en grupo de tres a cinco estudiantes se ha dividido en dos partes. En primer lugar estaba la presentación pública en formato “power point” de cada trabajo que otorgaba un porcentaje mayor de puntuación (70 % de la nota final del trabajo), esta presentación la realizaba todo el grupo y, de forma totalmente al azar, cada uno de sus componentes debía exponer una parte de él, por lo que había una nota global de todo el grupo y una particular de la parte presentada por cada estudiante. Y en segundo lugar, con un 30 % de la nota final, se ha evaluado la presentación escrita de cada una de las memorias individuales de cada trabajo.



#### 4.- RESULTADOS

Es importante resaltar en este punto que, como ya se ha indicado con anterioridad, los trabajos tienen un alto contenido en apartados prácticos.

Aquellos pertenecientes a los ciclos formativos relacionados con la asistencia sanitaria debían mostrar entre otros:

- Diferentes tipos de vendajes.
- Reanimación cardiopulmonar.
- Realización de la posición lateral de seguridad.
- Masaje cardíaco.
- Respiración asistida.

En la figura 1 se puede observar de izquierda a derecha, en primer lugar, una fase del vendaje de una extremidad inferior realizado por un alumno a uno de sus familiares en el que se evaluó la posición de la extremidad y la posición del vendaje en sí. Le sigue la presentación de una simulación de masaje cardíaco en el que, además de la presencia clara del alumnado, se evaluó la precisa posición del reanimador en referencia al usuario y de sus manos. Y, finalmente, una fase del proceso de vendaje en espiga, en este caso de una extremidad superior, en el que se evaluó la posición del antebrazo del supuesto accidentado y el inicio del vendaje.

Los trabajos realizados en la asignatura de Química perteneciente al primer curso de los grados en Biología y en Ciencias Biomédicas mostraban entre otros:

- Reacciones químicas en un airbag.
- Acidez y basicidad de algunas bebidas.
- Enlaces pi de algunas moléculas orgánicas.
- Espontaneidad de algunas reacciones.
- Historia de la Química.

En la figura 2 se puede observar de izquierda a derecha, en primer lugar, el grupo de estudiantes que realizó la exposición de su trabajo sobre los enlaces pi de algunas moléculas orgánicas y en el que se evaluó, además de los conceptos teóricos que debían exponer, el montaje físico de los modelos de dichas moléculas que se observó en las fotografías de su presentación en formato "power point". Le sigue la presentación sobre la historia de la química en la que se evaluó, además de la parte explicativa de la historia más antigua de la química, la realización de determinadas reacciones químicas que explicaban la obtención del hierro, del cobre y del bronce.

Y, finalmente, se observa a los estudiantes que realizaron el trabajo y presentación sobre reacciones espontáneas y velocidad de reacción donde se evaluó, además de las aportaciones teóricas, la parte práctica representada por la realización de reacciones químicas con la presencia o no de determinados activadores que varían la velocidad de reacción.



La opinión del alumnado que participó en estas experiencias de evaluación de su aprendizaje fue obtenida a partir de un simple cuestionario en el que se reflejó la buena acogida de dicha iniciativa y también el interés de los estudiantes hacia su propia evaluación y aprendizaje. Afirmaciones como “Esta parte de la evaluación continuada realizada por las presentaciones ha permitido un feedback entre el alumnado y el profesorado”.

Se puede resumir que esta experiencia, según el propio alumnado, realmente ha mejorado el autoaprendizaje de la mayoría de ellos gracias al proceso de evaluación llevado a cabo, también ha mejorado su relación dentro del grupo - en aquellos casos en que el trabajo se distribuyó de forma grupal y no individual -, así como el manejo de los recursos audiovisuales en particular y los de Internet en general.

## **5.- CONCLUSIONES**

- Los resultados presentados muestran que los recursos utilizados para evaluar el trabajo presentado por diversos colectivos de estudiantes son aplicables a todos aquellos sistemas educativos no presenciales (UNED, UOC, IOC y otros) así como a una parte de la enseñanza universitaria presencial que está relacionada con el aprendizaje autónomo de los estudiantes.
- También se ha puesto de manifiesto la importante y necesaria dinamización del aprendizaje del alumnado. Ésta se puede mejorar mediante la evaluación entendida como una estrategia docente para motivar al alumnado con el uso de las nuevas tecnologías que se encuentran al alcance de todos.
- Estas prácticas educativas presenciales y no presenciales que ha sido la base de este trabajo se han fundamentado en el cambio derivado del uso del “power point” desde el profesorado en la exposición de sus clases hacia el alumnado en la exposición de sus trabajos.
- Se debe fomentar, dentro del propio profesorado, las iniciativas que favorezcan la mejora y la innovación docente en todos sus ámbitos y la evaluación es uno de los más importantes.
- Se ha conseguido involucrar al alumnado en las distintas materias ya que, no solo ha aumentado el interés de éstos hacia el trabajo no presencial, siempre de difícil realización, sino que además ellos han reconocido que este formato de evaluación era más equitativo, más justo con el trabajo desarrollado por cada uno de ellos. Un formato de evaluación que evalúa a partir de sus propias fotografías, vídeos y la presentación pública.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Dennick, R. G. Y Exley, K. (1998) Teaching and learning in groups and teams. *Biochem. Educ.* 26, 111-115.

García Peñalvo, F. J. y García Carrasco, J. (2001) Los espacios virtuales educativos en el ámbito de Internet: Un refuerzo a la formación tradicional, *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 3. [http://www3.usal.es/~teoriaeducacion/rev\\_numero\\_03/n3\\_art\\_garcia-garcia.htm](http://www3.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_03/n3_art_garcia-garcia.htm)



Martínez, M., Gros, B y Romaña, T (1998) The problem of training in higher education, Higher Educ. Eur. 23, 483-495.

Rosenberg, M. J. (2001) E-learning strategies for delivering knowledge in the digital age. McGraw-Hill.



## **REDES DE COLABORACIÓN Y PLATAFORMAS VIRTUALES; SU USO EN LA FORMACIÓN DE DIRECTIVOS**

**Ana María Gómez Delgado**

Universidad de Huelva

### **RESUMEN**

El enorme flujo de conocimiento en la sociedad actual, hace necesario que éste nos llegue lo más rápidamente posible. Se hace además imprescindible su selección, dado el exceso de información que nos inunda. Parece conveniente por otra parte compartir el conocimiento para evitar esfuerzos en tareas ya desempeñadas por otros y también por el enriquecimiento que suponen las producciones ideadas por un grupo. En este sentido las redes y plataformas virtuales permiten el aprendizaje en función de las necesidades de cada uno, así como el aprendizaje compartido a través del trabajo colaborativo. Existen diferentes tipos de aprendizaje en función del uso y dinamización de la red. El aprendizaje a través de redes y plataformas virtuales se usa con éxito en la formación de directivos; un ejemplo de ello es la red Atenea, o la plataforma virtual para la formación inicial de directores escolares en Andalucía.

**Palabras clave:** redes; formación; directivos.

### **COLLABORATIVE NETWORKS AND VIRTUAL PLATFORMS; USE IN THE TRAINING SCHOOL HEAD**

#### **ABSTRACT**

It is necessary to access to the huge flow of knowledge in today's society, as soon as possible, if we want to keep abreast of what happens; it is also necessary select it, given the information overload that overwhelms us. It also seems appropriate to share knowledge, not only to avoid tasks and efforts carried out by others, but also for the enrichment involving productions devised by a group. In this sense, networks and virtual platforms facilitate learning according to the needs of each and shared learning through collaborative work. There are different types of learning depending on the use and revitalization of the network. The blended learning combines the advantages of classroom learning and the advantages of

non-face. Learning through networking and virtual platforms is used successfully in training for head teacher; an example of this is the Atenea network, or virtual platform for the training of school head, in Andalusian.

**Key words:** network; training; head teacher.

## 1.- REDES Y PLATAFORMAS VIRTUALES

Seguramente nadie pone en duda que hoy en día con una sociedad cambiante y una escuela sometida también a continuas transformaciones, se necesita más que nunca que los conocimientos nos lleguen de manera rápida con objeto de poder hacer frente a los continuos retos que se nos plantean. Las redes en este sentido, facilitan que el aprendizaje sea rápido y no sea lineal, dado que éste se dará en función de las necesidades manifestadas por cada miembro de la red. Murillo (2009, p. 6) señala que *Las redes son una eficaz estrategia para el cambio y la mejora educativa... Sólo si trabajamos juntos, codo con codo, podemos cambiar la realidad.*

Aunque se habla de redes internas cuando nos referimos al trabajo conjunto de profesionales que trabajan colaborativamente dentro de una escuela, cada vez es más frecuente el establecimiento de redes externas a través de las visitas mutuas entre escuelas. También se habla de trabajo en red como trabajo colaborativo, asesoramiento e intercambio de información que se produce a través de comunidades virtuales. *Las redes permiten salir del aislamiento endémico de las escuelas y poner en cuestión las estructuras rígidas y jerarquizadas del sistema educativo, activando nuevas formas de liderazgo y nuevos modos de aprendizaje profesional* (Campo y Grisaleña, 2009, p. II)

Lorenzo (2004) manifiesta que si nos constituimos en red, desde una perspectiva educativa, es que somos una comunidad que comparte algún objetivo de formación y mejora. Los espacios o escenarios en los que se puede plasmar esta aspiración de colaboración e intercambio son fundamentalmente tres: el espacio virtual, el espacio real o ambos integrados. Compartimos con este autor (p. 16) la siguiente diferenciación:

- *Las redes o comunidades virtuales* son un modelo de escuela que a través del uso de las nuevas tecnologías rompe con los moldes físicos del espacio y el tiempo. Profesorado y alumnado se comunican entre sí en cualquier lugar y espacio.
- En las escuelas en red el uso de las nuevas tecnologías es secundario y las escuelas tienen un lugar físico. Los centros se unen para mejorar sus proyectos o su trabajo. Hay dos tipos de centros en red:
  - Los que comparten un proyecto educativo al que tratan de dar continuidad.
  - Escuelas que no comparten un proyecto común, y sin embargo tratan de unirse para complementarse entre ellas.
  - La síntesis de los dos modelos son las comunidades de aprendizaje creadas por el grupo CREA (Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades), y dirigidas por Ramón Flecha.

- Comunidades con existencia real y virtual. Lorenzo (p. 17) cita las redes de formación del profesorado como un ejemplo, en la mayoría de los casos. El autor las llama *Redes Mixtas*.

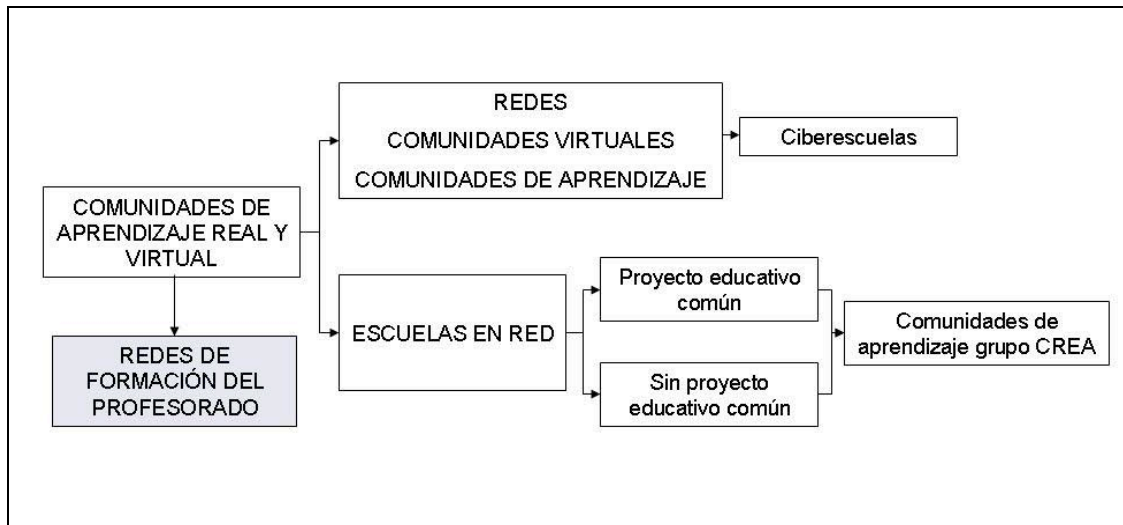


Figura 1. Redes que comparten objetivos de formación y mejora. Elaboración propia a partir de Lorenzo (2004)

Campo y Grisaleña (2009) citan a Earl (2005) quien enumera las características básicas de las redes: a) en cuanto a su finalidad o propósito, las redes mejoran las prácticas de aula, el propio centro o el aprendizaje del alumnado; b) facilitan las interacciones continuas y dinámicas de los miembros del grupo; c) permiten la colaboración, es decir, exponer creencias y prácticas; d) uno de sus principios es la indagación sistemática; e) el liderazgo en las redes de centro es visionario y pragmático y se modifica en el ciclo vital de la red; f) implica una autoevaluación continuada e informar de manera transparente; g) posibilita el apoyo mutuo e incremento en la capacidad interna.

Con respecto a las redes virtuales, señala Gairín (2000) que la mayor aportación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación es la posibilidad que dan de trabajar colaborativamente con otras personas e instituciones. Para que esto sea posible es necesario, según el autor que: a) se conciba el uso de las Nuevas Tecnologías como una herramienta global, más allá de su uso informático; b) se tenga en cuenta que se hace conocimiento a través de otros sistemas más allá del acceso a la información; c) los centros de formación produzcan contenidos y fomenten la educación en cooperación, aprovechando el potencial que tienen las nuevas herramientas.

Por su parte Cabero (2006) manifiesta que existe una mejora creciente en el uso de la red, ya que su uso pasa de depositar información a convertirse en un instrumento social para la elaboración de conocimiento. A lo anterior añadimos la valoración que el nuevo conocimiento posee, dado que es fruto de un trabajo colaborativo a través de la red.

En este tipo de redes su gestión puede variar desde una red creada por una sola organización, con un objetivo claramente definido, hasta una trama caótica de

ordenadores, cuya conexión se va ampliando con el paso del tiempo, sin ningún plan de gestión que la supervise. Este modelo de aprendizaje se ha extendido rápidamente de tal forma que se han aprovechado las redes de comunicación para incorporar tanto foros de discusión, como proyectos de investigación o actividades científicas.

Cantón (2004) distingue también entre redes primarias, de las que forman parte listas, foros, sitios webs, boletines, que a su vez se caracterizan por una utilización esporádica de esos instrumentos, y redes de aprendizaje y conocimiento, donde todo el aprendizaje se vehicula a través de la red, convirtiéndola en la herramienta por excelencia, de tal forma que cada usuario debe disponer de su propio ordenador para trabajar y puede impartirse enseñanza reglada. A este respecto García - Valcárcel (2009, p. 60) avisa de las principales dificultades en el uso de los foros como herramienta de trabajo colaborativo en la universidad, que pensamos afectan a su uso en otros espacios de formación. Dichas dificultades se resumen en *la falta de compromiso con la tarea por parte de algunos estudiantes y la falta de seguimiento temporal de las actividades propuestas, la escasa capacidad para la toma de decisiones y responsabilidad en las tareas de grupo (debido a una tradición muy individualista de trabajo y estudio académico, bajo la supervisión directa del profesor).*

Así pues, las redes ofrecen la posibilidad de establecer cauces de colaboración y comunicación permanentes, fácilmente accesibles a través de portales y plataformas.

García - Valcárcel (2009), señala que las plataformas de teleformación son, en estos momentos, herramientas no sólo de formación a distancia, sino complementos indispensables de la formación presencial que aportan una gran ayuda a la organización de actividades no presenciales. La plataforma, que exige la identificación de usuario para poder acceder al contenido de un curso determinado, ofrece la posibilidad de facilitar información y seguimiento de forma restringida al grupo de personas a las que se permite su acceso. García Valcárcel señala también las posibilidades que tienen de cara a la evaluación individualizada, ya que se puede controlar las tareas llevadas a cabo dentro de la plataforma, fechas, tiempo invertido, resultados de pruebas de evaluación, etc., además, de las posibilidades de generar entornos de aprendizaje colaborativo a través de foros, chats, wikis, etc.

La plataforma Moodle<sup>16</sup>, es un ejemplo de un medio de trabajo en red disponible para el profesorado que permite estructurar el espacio virtual y ordenarlo por temas. Esta plataforma está siendo adoptada frecuentemente en diferentes instituciones educativas españolas y andaluzas, como las Universidades o Centros de Profesorado.

## **2.- EL APRENDIZAJE EN RED**

Cabero (2006) señala que los términos o expresiones que se han utilizado para

---

<sup>16</sup> El término Moodle significa *Module Object-Oriented Dynamic Learning Environment*, que traducido al español sería *Entorno Modular de Aprendizaje Dinámico Orientado a Objetos*.

hacer referencia al aprendizaje en red han sido diferentes: *aprendizaje en red, teleformación, e-learning, aprendizaje virtual*, etc. *Con todas ellas nos referimos por lo general a la formación que utiliza la red como tecnología de distribución de la información, sea esta red abierta (Internet) o cerrada (intranet)*. (Cabero 2006, p. 2). De esta forma (Schell, 2001, p. 95) señala: *Los cursos de formación en red son definidos para nuestro propósito como cursos donde la mayoría, si no toda, de la instrucción y de las pruebas se logran vía recursos accesibles en la Web*. En definitiva, la formación basada en la red se refiere a una modalidad formativa a distancia que se apoya en la red, y que facilita la comunicación entre el profesor y los alumnos según determinadas herramientas sincrónicas y asincrónicas de la comunicación (Cabero *et al.*, 2004).

En este sentido Dorado (2008) cita a Marcelo (2003) quien a su vez establece diferencias entre los conceptos de teleformación y e-learning. El *e-learning* podría entenderse como la utilización de medios electrónicos con un propósito de aprendizaje. Estos medios electrónicos podrían permitir aprender a distancia, en lo que sería teleformación, y también aprender en un laboratorio mediante simuladores, en lo que sería formación presencial autónoma, así como aprender mediante videoconferencia. Coinciden sin embargo en señalar que el *e-learning* se está implantando con fuerza en la educación a distancia y en nuestra sociedad actual del conocimiento.

Llegados a este punto, hemos de aclarar un nuevo concepto que también se usa cada vez con más frecuencia; se trata del *blended learning* o *b-learning*. Utilizaremos el concepto de Heinze, y Procter (2004) que consideran el *blended-learning* o aprendizaje semipresencial como el aprendizaje facilitado a través de la combinación eficiente de diferentes métodos de impartición, modelos de enseñanza y estilos de aprendizaje, y basado en una comunicación transparente de todas las áreas implicadas en el curso. El proceso de formación comprenderá así actividades presenciales y actividades virtuales.

Las ventajas que se suelen atribuir a esta modalidad de aprendizaje son la unión de las dos modalidades que combina:

- Ventajas del e-learning: la reducción de costes, supresión de barreras espaciales y la flexibilidad temporal.
- Ventajas de la formación presencial: permite un incremento de la motivación facilitada por la interacción física, facilita el establecimiento de vínculos, y ofrece la posibilidad de realizar actividades algo más complicadas de realizar de manera puramente virtual.

A la hora de plantear como modelo de formación de profesorado la constitución de comunidades virtuales consideramos que habría que tener en cuenta algunos factores para rentabilizar los aprendizajes: a) el grado de competencia de los participantes en el uso de las Nuevas Tecnologías puede condicionar el uso de la red; b) los contenidos han de ser importantes para la comunidad virtual, de tal forma que motiven la participación; c) el diseño de la plataforma ha de facilitar la interacción de los usuarios.

Se ha de favorecer el trabajo colaborativo a través de redes que permitan el estudio de casos, o la resolución de problemas entre otros.

### 3.- EL USO DE REDES EN LA FORMACIÓN DE DIRECTIVOS

En el terreno de la dirección escolar, Antúnez (2004, p. 9) señala que en *los procesos de diseño, implementación y evaluación de los programas de formación de directivos de instituciones educativas basados en el e-learning, no difieren, en esencia, de los de formación de otros profesionales de la educación* (p. 4). Realiza además algunas precisiones: a) hay muchas formas de aprender y, por tanto, conviene ofrecer respuestas consecuentes, ofreciendo apoyos diferentes según las necesidades; b) el papel del profesor o profesora tutor o tutora es fundamental; c) la satisfacción del alumnado suele ser un requisito para su buen aprovechamiento académico.

Gairín (2008) describe un modelo que permite crear, compartir y gestionar conocimientos, mediante el uso intensivo de la red, denominada, Red Atenea, entre diferentes personas, principalmente, directivos de centros de educación primaria y secundaria, tanto directores y directoras, como jefes y jefas de estudio, aunque también forman parte de ella inspectores de educación y estudiosos de temas de liderazgo educativo. El fundamento del trabajo en red según Gairín (2008, p. 3) está en que para que se produzca mejora real en una organización han de combinarse el conocimiento tácito y explícito de la siguiente forma: a) de tácito a explícito, que se da cuando una persona concreta su filosofía o las bases de su práctica y es capaz de transmitirlo a los demás o a la sociedad. b) de explícito a tácito, cuando un conocimiento existente lo asimilan personas diferentes de las que lo crearon.

La Red Atenea forma parte de un proyecto más amplio denominado espacio virtual *Acclera que se estructura en tres redes inteligentes:*

- Red Atenea centrada en la Organización y Gestión de Centros Educativos
- Red centrada en la Didáctica de las Ciencias Sociales, o red Galatea
- Red centrada en la Coeducación y Violencia de Género, o red Themis
- Red Momo, realimentada por las anteriores; en ella se reflexionará sobre los procesos generadas en Atenea, Galatea y Themis.

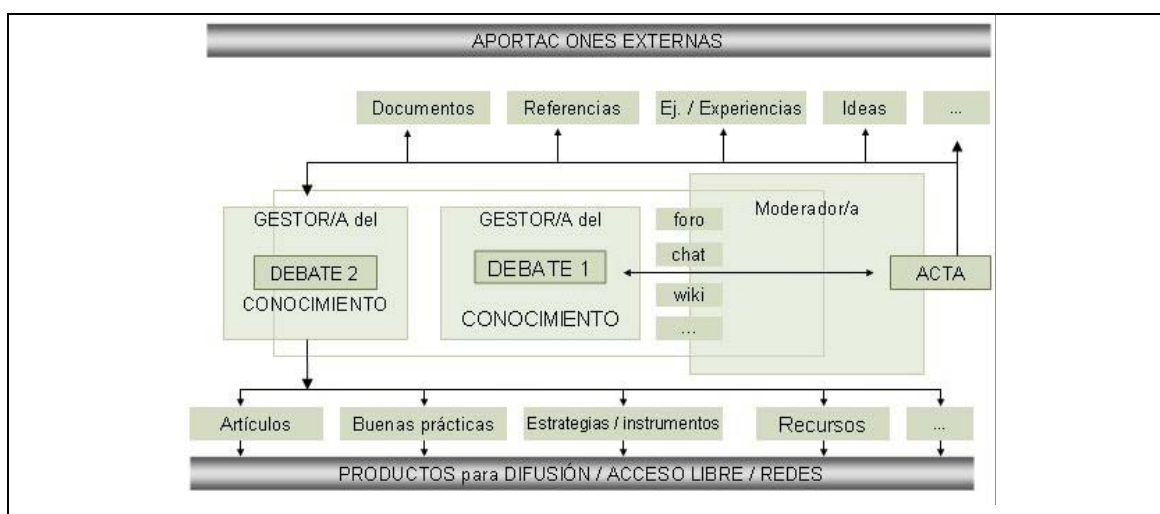


Figura 2. Modelo de gestión del Conocimiento de la Plataforma Acclera (Gairín, 2008)



El núcleo de este modelo lo constituyen el debate, a través de foro, chat, wiki, entre otros, que permite que se exterioricen e interioricen conocimientos, y el acta a través de la cual se recoge formalmente lo debatido. Existen documentos de los que se nutre el debate, como referencias bibliográficas o webgráficas. El gestor de conocimiento deberá organizar el conocimiento originando en forma de artículos, experiencias, instrumentos, referencias, etc. que pueden ser utilizados para hacer difusión de dicho conocimiento, o como aportaciones iniciales para otras redes de conocimiento. Gairín (2008) insiste en la importancia del moderador de la red, señalando que es el guía del proceso de negociación entre los participantes en el debate. El papel del moderador resulta determinante en la obtención del éxito de la red, lo cual se traduce en la calidad de la interacción, el nivel de colaboración y la construcción de conocimiento alcanzados.

En el caso andaluz, la formación inicial de directores y directoras en el momento de acceso al cargo está regulada por Orden de 20 de junio de 2007 (BOJA 140 de 17 de julio). En esta Orden quedan recogidas las modalidades formativas de los directores y directoras en este proceso de formación: a) Grupos de Trabajo con compañeros y compañeras y personas que tutelen la formación; b) reuniones periódicas con la persona que ejerza la tutela; asistencia a los cursos, jornadas y encuentros que organice el Centro del Profesorado; participación en redes profesionales de dirección.

A tal efecto, se crea desde la Consejería de Educación una plataforma virtual, que habrá de ser presentada a los nuevos directores y directoras en cada provincia por el coordinador o coordinadora pedagógico en ese ámbito territorial. En esta plataforma existe la posibilidad de disponer la información necesaria por parte de los responsables de organizar la formación para que los usuarios puedan utilizarla; asimismo los receptores de la formación podrán enviar las tareas propuestas a los coordinadores y coordinadoras pedagógicos. Estas tareas generalmente son estudios de casos. Por otra parte, los dinamizadores de la formación, generalmente coordinadores pedagógicos o asesores de Centros de Profesorado, crean foros para la discusión de cuestiones de interés para la formación de directores, diferenciándose entre foros de uso regional y foros de uso exclusivo de cada provincia. De esta forma es posible el intercambio de experiencias e información, así como el trabajo colaborativo de las nuevos directores y directoras en Andalucía.

## **BIBLIOGRAFÍA**

ANTÚNEZ, S. (2004). El e-learning en los procesos de formación sobre organización y dirección de instituciones educativas. *Actas de las IX Jornadas Andaluzas de Organización y Dirección de Instituciones Educativas* (pp. 71-82). Granada: Grupo Editorial Universitario.

CABERO, J. (2006). Bases pedagógicas del e-learning. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 3 (1). Extraído el 12 de diciembre de 2009, desde <http://www.uoc.edu/rusc/3/1/dt/esp/cabero.pdf>.

CABERO, J. et al (2004). Las herramientas de comunicación en el aprendizaje mezclado. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 23, 27-41.

CAMPO, A. y GRISALEÑA, (2009). Las redes y el desarrollo profesional.

*Organización y gestión educativa*, 17 (5), I-VI.

DORADO, C (2008). ¿Por qué e-learning?. *Educar*, 41, 5-8. Extraído el 8 de febrero de 2010, desde <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn41p5.pdf>.

GAIRÍN, J. (2000). *Impacto de las nuevas tecnologías en la organización de las instituciones de formación*. Extraído el 12 de enero de 2010, desde <http://tecnologiaedu.us.es/nuevosretos/ponencias/joaquingairin/joaquingairin.htm>.

GAIRÍN, J. (2008). La gestión del conocimiento de los directivos. La experiencia virtual de la red Atenea. *Avances en Supervisión Educativa*, 8. Extraído el 15 de diciembre de 2009, desde [http://adide.org/revista/index.php?option=com\\_content&task=view&id=263&Itemid=6](http://adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=263&Itemid=6)

GARCÍA - VALCÁRCEL, A. (2009). *La incorporación de las TIC en la docencia universitaria: recursos para la formación del profesorado*. Mataró: Davinci Continental.

HEINZE, A. Y PROCTER, C (2004). *Reflections on the Use of Blended Learning. Education in a Changing Environment conference proceedings*. Salford: University of Salford, Education Development Unit. Extraído el 8 de febrero de 2010, desde [http://www.ece.salford.ac.uk/proceedings/papers/ah\\_04.rtf](http://www.ece.salford.ac.uk/proceedings/papers/ah_04.rtf).

LORENZO, M. (2004). Variables organizacionales de las redes de aprendizaje: el liderazgo reticular en la sociedad del conocimiento. *Actas de las IX Jornadas Andaluzas de Organización y Dirección de Instituciones Educativas* (pp. 11-22). Granada: Grupo Editorial Universitario.

MURILLO, F. J. (2009). Las redes de aprendizaje como estrategia de mejora y cambio educativo. *Revista Iberoamericana sobre Eficacia, Calidad y Cambio en la Educación. REICE*, 7, (3), 3-6. Extraído el 5 de enero de 2009, desde <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num3/editorial.pdf>.

ORDEN de 20 de junio de 2007 por la que se regula el proceso de formación inicial de los directores y las directoras de los centros docentes públicos dependientes de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

SHELL, G. (2001). Student perceptions of web-based course quality and benefit. *Education and Information Technologies*, 6 (2), 95-104.

## **FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA EN V-LEARNING EN EL MARCO DEL PROYECTO ADDED VALUE OF TEACHING IN A VIRTUAL WORLD**

**Tiberio Feliz Murias**

**Sonia M<sup>a</sup> Santoveña Casal**

Facultad de Educación. UNED

### **RESUMEN**

La escasa integración de las TIC en el ámbito educativo europeo, en concreto en los centros de Educación Secundaria, ha promovido el desarrollo de varios proyectos. El proyecto AVATAR tiene como principal objetivo fomentar el uso del v-learning en Educación Secundaria y, para conseguirlo, se plantea como primera necesidad la formación del profesorado. El v-learning o virtual learning se fundamenta en el uso de un "Mundo Virtual", como puede ser Second Life, como entorno de enseñanza-aprendizaje. El uso de un mundo virtual facilita el desarrollo del aprendizaje activo, por medio de la estimulación de los diferentes estilos de aprendizaje y el aumento de la motivación y el nivel de implicación del alumnado. *Added Value of teAching in a virTuAl world* (AVATAR), perteneciente al Programa Comenius, del Lifelong Learning Programme (Programa de Aprendizaje a lo largo de la vida), es un proyecto financiado por la Comisión Europea, en la que participan siete socios europeos.

**Palabras clave:** AVATAR; formación de profesorado; mundos virtuales; 3D; educación secundaria.

### **TRAINING OF SECONDARY EDUCATION TEACHERS IN V-LEARNING UNDER THE PROJECT ADDED VALUE OF TEACHING IN A VIRTUAL WORLD**

### **ABSTRACT**

The limited integration of ICT in European education, particularly in secondary schools, has promoted the development of various projects. AVATAR project's main objective is to promote the use of v-learning in secondary school and to achieve a need of training teachers arises. The v-learning or virtual learning is

based on the use of a "Virtual World", such as Second Life, as a teaching-learning environment. The use of a virtual world facilitates the development of active learning through the stimulation of different learning styles and increasing the motivation and level of involvement of the students. *Added Value of Teaching in a Virtual World* (AVATAR) is part the Comenius, included in the *Lifelong Learning Programme*, a project funded by the European Commission and involving seven European partners.

**Key words:** AVATAR; teacher training; virtual worlds; 3D; secondary schools.

## 1.- INTRODUCCIÓN

La formación de profesorado en v-learning está surgiendo como una alternativa y complemento al e-learning. Los mundos virtuales proporcionan un entorno en 3 dimensiones que facilita la interacción y la comunicación entre los participantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La utilización de este tipo de herramientas requiere una formación teórica-práctica que aporte al docente conocimientos básicos relativos a las posibilidades y aplicaciones educativas que ofrece. Desde esta perspectiva, se puso en marcha el proyecto AVATAR (*Added Value of teAching in a virTuAl world*), con el objetivo de fomentar el uso de v-learning en Educación Secundaria y para conseguirlo se plantea como primera necesidad la formación del profesorado de los diferentes países europeos participantes: Italia (Conorzio FOR.COM y SOPHia In Action Consulting), Austria (FH Joanneum University of Applied Sciences), Bulgaria (Burgas Free University), Dinamarca (University of Southern Denmark), Reino Unido (University of Hertfordshire Higher Education Corporation) y España (Universidad Nacional de Educación a Distancia).

AVATAR se desarrolla dentro del *Programa Comenius* que está centrado en la intervención dentro del ámbito educativo de Infantil, Primaria y Secundaria, con la finalidad de: mejorar la motivación hacia procesos de aprendizaje para aprender y aprender a aprender, desarrollar un conjunto de enfoques de enseñanza-aprendizaje de apoyo al desarrollo de competencias clave "transversales", fomentar el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística, mejorar la alfabetización y desarrollar contenidos educativos digitales y servicios, entre otros. El diseño del proyecto AVATAR se fundamenta en la necesidad de desarrollar contenidos educativos digitales y servicios.

## 2.- PROYECTO AVATAR: ORGANIZACIÓN, OBJETIVOS Y ACTIVIDADES PROGRAMADAS

El Consorzio FOR.COM es el representante legal, beneficiario y coordinador del proyecto. El proyecto está organizado en diferentes fases que son lideradas por los socios participantes y sobre la base de una toma de decisiones consensuada en todas las fases de trabajo. Es decir, está organizado en diferentes paquetes de trabajo o work packages (WP) que son liderados por diferentes socios, donde cada socio se responsabiliza de la realización de las tareas, de distribuir y compartir información, informar y coordinar el trabajo realizado por el resto de los países en su paquete de trabajo concreto. La programación de las actividades dentro del proyecto se realiza en 7 paquetes de trabajo (FOR.COM, 2009b):

WP1. Gestión WP 1: For.Com (líder)

WP 2. Investigación y Didáctica: Univ. Reino Unido

WP 3. Tecnológico de Diseño y Producción: Univ. Dinamarca

WP 4. Experimentación: Univ. Austria

WP 5. Difusión: For.Com

WP 6. Calidad y evaluación: UNED

WP 7. Explotación: Univ. Bulgaria

El proyecto AVATAR pretende mejorar el uso de contenidos virtuales en la Educación Secundaria, insistiendo especialmente en la formación en competencias clave destinadas al desarrollo de recursos y conocimientos. La principal finalidad es fomentar la integración de las TICs en la Educación Secundaria en diferentes países europeos y formar a los docentes en nuevas herramientas pedagógicas y metodológicas que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En definitiva, los objetivos son los siguientes (FOR.COM, op. cit., p. 4):

- Apoyar el desarrollo de contenidos innovadores basados en las TIC, servicios, marco pedagógico y prácticas de aprendizaje permanente.
- Aumentar la calidad y la dimensión europea de la formación del profesorado.
- Apoyar las mejoras de los planteamientos didácticos y la gestión escolar.

### **3.- EL VALOR DE LOS MUNDOS VIRTUALES PARA EL ÁMBITO EDUCATIVO**

Un mundo virtual es un entorno en tres dimensiones, un espacio de simulación de la realidad que facilita la interacción entre los usuarios por medio de un avatar. Un avatar es una representación de nosotros mismos normalmente de forma gráfica, dimensional o tridimensional, aunque existen otras posibilidades (auditiva, táctil, etc.).

El entorno virtual seleccionado ha sido *Second Life*, considerada de los mundos virtuales más populares entre las instituciones educativas de todo el mundo y con más posibilidades. Fue desarrollada en 2003 por Linden Lab. Cada espacio concreto se denomina “isla” y, a los usuarios de cada “isla”, “residentes”. La plataforma permite descubrir el entorno libremente, interactuar con otros avatares, participar en actividades de grupo y realizar actividades individuales. Su principal característica es que se trata de un entorno que crece y se construye por las aportaciones de los usuarios. Esta es la clave de su expansión: todos los que participan en *Second Life* construyen y, por tanto, todos forman parte del entorno. Es mucho más que un chat en 3D. Todos los residentes pueden interactuar con todos, excepto con los menores que tienen su propio entorno. Una de sus características más destacadas es la posibilidad de intercambiar bienes, puesto que

dispone de su propio sistema monetario (PIB) y un sistema de libre mercado.

Son muchas las instituciones educativas y las experiencias desarrolladas en Second Life. Veamos dos ejemplos:

◦ Universidad de Universidad Argentina de la Empresa (UADE) que ingresó en Second Life en 2007. Desarrollaron cuatro sectores: “Punto de llegada” para la información general del proyecto; “Centro Cultural” donde se pueden visitar exposiciones; “Laboratorio de Experimentación Inmersiva” destinado al alumnado y profesorado; y “Auditorio” donde se imparten clases y conferencias con apoyo de pantalla de videos, presentaciones y pizarra interactiva. (UADE, en <http://www.argentonia.com.ar/blog/?p=54>)

◦ Universidad de Sevilla construye un espacio virtual en Second Life para la comunidad universitaria, con el objetivo de fomentar la innovación en el sistema docente. La isla de la Universidad de Sevilla está organizada en diferentes edificios y zonas exteriores: “Rectorado” que es el edificio central del campus (Aulas de formación, Salón de actos, Sala de reuniones, Cafetería, Biblioteca y Puntos de información); “Museo”; “Escuela de Idiomas”; “Cine”; “Chiringuito” (espacio de recreo); y “Exteriores” (caminos, parques y plazas que conectan los diferentes espacios). (Universidad de Sevilla, en <http://www.us.es/univirtual/secondlife>)

#### **4.- LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EL PROYECTO AVATAR**

AVATAR ofrece una oportunidad a profesores y estudiantes para desarrollar capacidades profesionales relacionadas con las TIC y especialmente con los mundos virtuales.

En el *Project Management Handbook* (FOR.COM, 2009a), se describe que el objetivo prioritario del proyecto es la optimización de la calidad del proceso de aprendizaje a través de un mundo virtual y subraya como características fundamentales del aprendizaje virtual en 3D (V-learning) las relativas a aprendizaje colaborativo y creativo. Se busca analizar las posibilidades de los mundos virtuales disponibles para posteriormente diseñar un curso dirigido a profesores de Educación Secundaria.

El proyecto AVATAR proporciona una oportunidad de aprendizaje a profesores y alumnos de Educación Secundaria para adquirir formación en metodología didáctica y en competencias técnicas en entornos virtuales en 3D que les facilitará el desarrollo de capacidades profesionales en TIC y les ofrecerá oportunidades de aprendizaje social y recursos que reaviven el ambiente del aula tradicional, agregando valor al proceso de aprendizaje.

El proyecto se desarrolla en dos principales fase: de investigación y de experimentación. En la fase de investigación y antes de seleccionar un mundo virtual, se llevó a cabo un estudio comparativo sobre los diferentes mundos virtuales existentes en el mercado y sus posibilidades didácticas. Los resultados indicaron que Second Life era una de las más utilizadas en Europa por distintas instituciones educativas. En estos momentos, se está desarrollando las directrices de la metodología didáctica básicas a seguir en un proceso de enseñanza en Second Life.

En la fase de experimentación, se diseñará el curso de formación sobre la

enseñanza y la metodología didáctica en un mundo virtual, dirigido a profesores. El curso será on-line en una de las plataformas y en el mundo virtual seleccionado. La formación será teórico-práctica y estará relacionada con contenidos didácticos de los mundos virtuales y la gestión y construcción de objetos virtuales y laboratorios. En definitiva, el curso estará dividido en dos partes:

1. Formación teórica: Formación teórica relativa a la metodología didáctica de calidad en un entorno 3D y el aprendizaje de conocimientos básicos sobre plataformas virtuales.
2. Formación práctica: Puesta en práctica de los conceptos y principios aprendidos en la primera fase. Los profesores realizarán y experimentarán el proyecto del trabajo con sus estudiantes, es decir, diseñarán un proyecto o trabajo de laboratorio virtual relativo a un tema concreto y lo pondrán en funcionamiento con su grupo de alumnos.

Actualmente el proyecto se encuentra en la primera *fase de investigación y didáctica*. Es en este Paquete de Trabajo nº 2 donde se planifica el proceso de formación del profesorado y donde se realizó, como primer paso, el grupo de investigaciones con el fin de definir las directrices de una plataforma virtual adecuada para usar durante la experimentación, la metodología didáctica más eficiente y el programa de formación.

La *fase de experimentación* (Paquete de Trabajo nº 4) estará dividida en dos actividades principales relacionadas con la formación docente:

- Un primer momento en el que se llevará a cabo la selección de los usuarios. Se seleccionarán 100 profesores entre todos los socios. Los profesores serán seleccionados de cada uno de los países participantes. Actualmente se está configurando una lista de distribución donde se incluye a todo el profesorado interesado en recibir información sobre el proyecto.
- Posteriormente, los profesores participantes en la fase de experimentación serán seleccionados de esta lista de distribución. Por tanto, es necesario promover el curso de formación entre los centros de cada país socio.

**En síntesis, pretendemos formar a un grupo de profesores y ofrecer un curso introductorio de capacitación (en inglés) para la utilización de los mundos virtuales en la Educación Secundaria dirigido a profesores a través de e-learning y v-learning, proporcionando nuevas alternativas didácticas y métodos de enseñanza.**

## Conclusión

El objetivo prioritario de AVATAR es la optimización de la calidad del proceso de aprendizaje a través de un mundo virtual. Se subrayan como características fundamentales del aprendizaje virtual en 3D (V-learning) las relativas a aprendizaje colaborativo y creativo. En AVATAR, se analizan las posibilidades de los mundos virtuales disponibles para posteriormente diseñar un curso dirigido a profesores de Educación Secundaria.

Este proyecto supone una oportunidad a profesores y estudiantes para el desarrollo de competencias profesionales relacionadas con las TICs, ofreciendo a las instituciones educativas de Educación Secundaria la posibilidad de formar a su

profesorado en estrategias metodológicas y técnicas de vanguardia.

El estudio comparativo de los diferentes proyectos e iniciativas investigadas concluye que Second Life es la mejor alternativa dentro de las diferentes opciones utilizadas. Es una de los mundos virtuales actuales más utilizados por las instituciones educativas de toda Europa y con más posibilidades didácticas. Second Life nos permite comunicarnos y participar a través de un avatar que es una representación de nosotros mismos que puede ser gráfica, textual, bidimensional o tridimensional.

La formación de profesorado en nuevas propuestas metodológicas, en entornos virtuales innovadores, facilita la adquisición de conocimientos relativos a los principios metodológicos y recursos técnicos necesarios para poner en marcha un proyecto educativo en 3D. El proceso formativo del profesorado se desarrollará desde una perspectiva teórica (metodología didáctica de calidad en un entorno 3D, aprendizaje de conocimientos básicos sobre plataformas virtuales) y una perspectiva práctica, donde los profesores podrán en marcha, con su grupo de alumnos, los conceptos y principios aprendidos.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Comisión Europea (2009). *Subprograma Comenius del Programa Lifelong Learning Programme*. Puede consultarse en: <[http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc84\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc84_en.htm)> [Consultado: 22-05-2010]

FOR.COM (2009a). *Project Management Handbook*. Versión 1.0.

FOR.COM (2009b). *Summary of the Project Idea Avatar: Project Proposal (Abstract)*.

PORTAL AVATAR. Puede consultarse en: <<http://www.avatarproject.eu/avatar/>> [Consultado: 22-05-2010]

Universidad de Sevilla. Campus virtual de la Universidad de Sevilla en Second Life. Puede consultarse en: <<http://www.us.es/univirtual/secondlife>> [Consultado: 22-05-2010]

Universidad de Universidad Argentina de la Empresa (UADE). Campus virtual. Puede consultarse en: en <<http://www.argentonia.com.ar/blog/?p=54>>. [Consultado: 22-05-2010]



# **ANÁLISIS DE LOS *EDUBLOGS* EN ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE**

**Rocío González Sánchez**

**Fernando E. García Muiña**

Departamento de Economía de la Empresa (Administración, Dirección y Organización). Universidad Rey Juan Carlos

## **RESUMEN**

El presente trabajo, de carácter exploratorio, tiene como objetivo fundamental poner de manifiesto el potencial que el uso de los edublogs tiene dentro del marco de aprendizaje activo, autónomo y reflexivo propuesto en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Para ello, se establecen qué características debe incluir un edublog para ser considerado un instrumento útil y bajo qué circunstancias se logra obtener de él un importante rendimiento. El estudio se completa con el análisis de las principales lagunas detectadas en el actual uso educativo de los blogs y, a partir de esta información, poder establecer las áreas de mejora que requieren de una mayor atención por parte de todos los agentes implicados.

**Palabras clave:** edublog; software social; EEES; aprendizaje colaborativo y autónomo.

## **ANALYSIS OF THE EDUBLOGS FOR LEARNING IN VIRTUAL LEARNING ENVIRONMENTS**

### **ABSTRACT**

This exploratory study aims to highlight the potential use of edublogs in the active and reflexive learning framework in the European Higher Education Area (EHEA). For this, establishing what features should include an edublog and under what circumstances to be considered a useful tool. It's possible to obtain an important performance enhancing advantages and trying to minimize its disadvantages. The study was completed with the analysis of main gaps in the current educational use of blogs, and from that information, to establish the improvement areas that require greater attention by all agents with interests.

**Key words:** educational blogs; social software; EHEA; collaborative and autonomous learning.

## **1.- INTRODUCCIÓN**

En el Espacio Europeo de Educación Superior se promueve la adopción de estrategias docentes de carácter dinámico y participativo que propicien un aprendizaje centrado en el estudiante y que no se desarrolla únicamente en las horas impartidas en el aula. Un ejemplo claro de este nuevo concepto de aprendizaje lo encontramos en la definición del crédito europeo (ECTS), que cuantifica en 60 créditos el volumen de trabajo total de un estudiante a tiempo completo durante un curso académico, con una carga de 25 a 30 horas por crédito. Este volumen reconoce tanto el trabajo presencial como no presencial del alumno, por lo que es necesario un replanteamiento hacia nuevos escenarios pedagógicos, que requieren, entre otros aspectos, de un mayor desarrollo del aprendizaje colaborativo, permitiendo a los estudiantes trabajar de forma conjunta (Coutinho, 2007), incluso sin compartir un mismo entorno físico. Se requiere también de un nuevo rol en el trabajo de los docentes y discentes que permita una labor de mediador a los primeros y una mayor autonomía en la gestión de su aprendizaje a los segundos.

En el actual marco educativo, se potencia cada vez más el desarrollo de un aprendizaje colaborativo como un buen medio a la hora de alcanzar un aprendizaje significativo, considerando que dicho proceso es una actividad social (Baggetun, 2006). Como nexo de unión entre la educación y la sociedad podemos destacar el papel que las Tecnologías de la Información y la Comunicación han tenido en los últimos años. Las herramientas que nos proporcionan, especialmente algunas nacidas bajo el amparo de Internet, han permitido a los alumnos acceder a un entorno global y desarrollar un aprendizaje en nuevas circunstancias que en etapas anteriores eran impensables. Entre estas nuevas tecnologías, podemos destacar la aparición de la Web 2.0, que ha supuesto un gran avance mediante el desarrollo por parte de sus usuarios de un contenido colaborativo y abierto al público (Alexander, 2006; Parker y Chao, 2007). De esta forma, se promueve la conformación de comunidades de aprendizaje para posibilitar y promover la creación, la participación y la interacción en entornos virtuales de formación (Salinas y Viticccoli, 2008).

Dentro de estas nuevas herramientas colaborativas, los blogs y su correspondiente versión educativa, los edublogs, permiten que se evolucione de un aprendizaje activo en que se muestra “cómo aprender” a un aprendizaje creativo que les permita “aprender haciendo”. A través de los edublogs los alumnos pueden desarrollar tanto un aprendizaje autónomo como colaborativo, ya que permite trabajar el desarrollo de su autoexpresiones con actividades libres, naturales y espontáneas y, a la vez, participar en comunidades de aprendizaje online (Cabero, López y Ballesteros, 2009).

El presente trabajo, de carácter exploratorio, tiene como objetivo fundamental poner de manifiesto el potencial que el uso de los edublogs en la enseñanza presencial y/o virtual puede llegar a alcanzar, y establecer qué características o factores debe incluir un edublog para ser considerado un instrumento útil en el actual marco de actuación europeo y bajo qué circunstancias se logra obtener de él

un mayor beneficio educativo.

Sin embargo, la blogosfera también presenta sus sombras. La exigencia de una elevada constancia en su mantenimiento y el desconocimiento de las reglas de funcionamiento en las nuevas comunidades virtuales pueden tener consecuencias no esperadas y desfavorables en su utilización docente. El empleo de cualquier nuevo recurso tecnológico debe formar parte de un amplio programa de actuación coherente con el marco pedagógico (García Manzano, 2006; O'Donnell, 2006). Para finalizar nuestro trabajo, exponemos las principales conclusiones alcanzadas.

## **2.- NUEVOS ESCENARIOS EDUCATIVOS: LAS E-HERRAMIENTAS Y LAS E-ACTIVIDADES**

La educación no es ajena a los cambios que la nueva realidad tecnológica está originando en la sociedad. Tanto el EEES como el marco tecno-social actual justifican el interés por adoptar nuevas metodologías y herramientas docentes e integrarlas con otras más tradicionales, y por evaluar su eficacia docente real tras la acumulación de la suficiente experiencia. El creciente empleo de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) en la labor educativa, hace posible la aplicación de métodos docentes más dinámicos y participativos que contribuyan a mejorar la calidad de la enseñanza universitaria (Laurillard, 2000). En este contexto, la irrupción de Internet y el denominado software social, soportado en la nueva plataforma Web 2.0 –con su capacidad de interconexión a través diferentes dispositivos– ha propiciado una evolución en las técnicas docentes (López, 2007).

La Web 2.0 representa más que una revolución tecnológica, supone una revolución social (Salinas y Viticcioni, 2008). En esta nueva plataforma se han desarrollado gran número de herramientas digitales intuitivas y participativas que han permitido al usuario final trabajar y relacionarse en entornos sociales interactivos (López Meneses, 2009). En esos entornos interactivos se conforman comunidades de aprendizaje que comparten un interés común acerca de un tema, con un lenguaje propio y que profundizan en su conocimiento (Cabero Almenara, 2004).

Pero no basta con la ayuda de las TIC para que una comunidad de aprendizaje funcione de forma eficiente. En el caso de las comunidades de aprendizaje virtuales o mixtas –tanto o más si cabe que en las únicamente presenciales– es fundamental la participación de un moderador-dinamizador. En el entorno educativo, esta figura de mentor y facilitador del aprendizaje corresponde al docente que debe orientar, gestionar el conocimiento y contenido que se obtenga en la actividad y dinamizar los grupos de trabajos (Aguaded Gómez y López Meneses, 2009).

En la práctica educativa, toma sentido la consideración de un género emergente de organización social, tal y como lo denomina Baggetun (2006), ya que presenta una serie de posibilidades u oportunidades que la educación debe aprovechar –los edublogs–. El *edublog* es una herramienta orientada al aprendizaje y la educación a través de un sistema de publicación en red interactivo (Lara, 2005). Son numerosos los trabajos que consideran que los edublogs tienen un valor intrínseco que facilitaría las modificaciones que la actual estructura organizativa de los entornos tradicionales de la enseñanza deben llevar a cabo para adaptarse al actual marco europeo de convergencia (Baumgartner, 2004; Aguaded Gómez y López Meneses, 2009). Se trata de un recurso 2.0 de gran potencial, tanto por

razones de eficacia como eficiencia docente. En primer lugar, fomenta el aprendizaje activo, autónomo y reflexivo propuesto en EEES; en segundo lugar, presenta una elevada versatilidad de uso -tanto en docencia presencial como a distancia-; y, en tercer lugar, su coste de diseño, acceso y uso es mínimo, tanto para los docentes como para los alumnos.

### **3.- EL EMPLEO DEL BLOG EN LA EDUCACIÓN: EL EDUBLOG**

Los *weblogs*, blogs o bitácoras, son sitios web autogestionados por sus administradores o autores con un mínimo de conocimientos técnicos, compuestos por anotaciones o artículos que se organizan siguiendo una cronología inversa y que puede permitir comentarios de los lectores a las distintas anotaciones y enlaces a otros blogs o sitios web (Orihuela y Santos, 2004; Cabero *et al.*, 2009). Los blogs han pasado de simples diarios donde los autores contaban sus propias experiencias o pensamientos a espacios colectivos donde interactúan uno o varios autores con los usuarios del blog o entre ellos. Además, la formación de comunidades de blogs a través de sus múltiples links han dado lugar a espacios de ejercicio público de comunicación y de libre expresión conocidas como *blogosfera* (Famer, Yue y Brooks, 2007).

En el ámbito educativo, se denominan edublogs (educación+blogs) y presentan un interesante potencial como herramienta para la enseñanza por tres aspectos fundamentales. En primer lugar, debido al carácter bidireccional que presenta la comunicación que en ellos se produce, tanto por la conversación que se establece dentro de cada blog, a través de los comentarios, como por la interrelación que se establece entre las distintas bitácoras o de las bitácoras con otras páginas web, a través de los hipervínculos (Famer *et al.*, 2007). En segundo lugar, su sencillez en el uso y su bajo coste –en la mayoría de las ocasiones utilizando instrumentos gratuitos y de libre acceso–, permiten que cualquier usuario con unos mínimos conocimientos de edición pueda lograr un blog atractivo y actualizado (Franganillo y Catalán, 2005). Por último, amplía los límites espacio-temporales del aula presencial (Cabero Almenara *et al.*, 2009; López Meneses, 2009). De esta forma se “virtualiza” el aula al incorporar actividades que se desarrollan en un ámbito virtual a la docencia presencial (Salinas y Viticcioni, 2008).

Existen numerosas clasificaciones de edublogs que atienden a diferentes criterios, entre ellos, y siguiendo el trabajo realizado por Alfonso Gutiérrez en su blog (alfonsogu.com), cabe destacar los siguientes: el número de autores –blogs individuales, blogs grupales o blogs colectivos–, las características o tipología del autor –blogs docentes, blogs de alumnos, blogs de instituciones educativas–, según su formato –blogs basados en textos, audioblogs, fotoblogs, videoblogs, etc.–, su fórmula de gestión –en línea o móvil- y su funcionalidad –blogs temáticos, blogs de opinión, blogs de aulas-. Estas tipologías son complementarias y permiten a los usuarios de blogs disponer de una serie de combinaciones que enriquecen en gran manera su uso.

Considerando diferentes situaciones de enseñanza-aprendizaje, García Manzano (2006) distingue cinco categorías o modalidades de uso de los bitácoras. Los *sistemas de gestión de recursos didácticos*, muy utilizado por los profesores como complemento a la clase presencial. Los *multiblogs de profesores* creados de forma comunitaria para compartir experiencias. Con la finalidad de compartir

experiencias colaborativas, surgen los *multiblogs de alumnos*. En los *diarios de clase o tutoría* se narra de manera cronológica la evolución de un grupo de alumnos. Finalmente, los *cuadernos de trabajo individual* son páginas dinámicas de autor para recopilar notas, apuntes, etc.

Salinas y Viticcioni (2008) utilizan en su estudio una tipología propuesta por diversos autores. En primer lugar, hacen referencia al *blog de cátedra* como un complemento de las sesiones presenciales de teoría. A su vez, las *bitácoras docente-alumno-docente* permiten el desarrollo de caminos y guías para abordar mejor una materia. Por último, se describe el *blog grupal* como aquellos desarrollados de forma conjunta por profesores y alumnos. Actualmente, estas tipologías se han visto modificadas por combinación de e-herramientas con el fin de fortalecer sus ventajas y minimizar sus defectos. Entre ellas cabe destacar la combinación entre blogs y wikis que se identifican con diversos nombres blikis, wogs, wikiblogs o blokis.

#### **4.- IMPLICACIONES DEL USO DEL EDUBLOG EN LA ENSEÑANZA: VENTAJAS Y DESVENTAJAS**

El crecimiento exponencial del número de blogs en la red, alcanzando la cifra de 319.026 blogs sólo de habla hispana en mayo del 2009 (Estudio de la Blogosfera Hispana, 2009), se ha debido, en gran medida, a unas propiedades que les hacen más atractivos que otras herramientas similares. Entre ellas, y a modo comparativo, cabe destacar su mayor dinamismo respecto a las páginas web, una mayor estructuración que las listas de distribución y una mayor efectividad en el tratamiento de los temas que los foros (Marzal y Butera, 2007). Además, puede mantener las utilidades de elementos tradicionales, ya que es habitual que estén enlazados a través de vínculos o links. Sin embargo, a pesar de su gran atractivo, el mínimo esfuerzo que requiere crearlos pero el compromiso que supone mantenerlos activos, dibuja un panorama no tan alentador; el estudio anterior recogía también que únicamente 38.914 de los blogs hispanos creados se habían actualizado en los últimos seis meses. La prematura y elevada muerte de los blogs suele deberse a lo que el conocido bloguero Marcos Eguillor denomina la “pereza digital”. El mantenimiento de un blog requiere de una constancia y del empleo de un tiempo significativo si el autor desea que tenga una presencia en la red social.

Además, la enorme cantidad de información y la atomización del paisaje de Internet en una constelación de pequeñas publicaciones *on line* (García Manzano, 2006), que aporta por un lado una gran riqueza, pero también dificulta el posicionamiento y el seguimiento de conversaciones o información. Esta dificultad se incrementa si el blog no dispone de *links* bidireccionales o hay una ausencia de herramientas de rastreo (Efimova y De Moor, 2005).

Para hacer frente a todas las dificultades que acabamos de exponer, resulta fundamental la formación gradual del profesorado en el éxito de la aplicación de estas nuevas herramientas para la docencia, en general, y del edublog en particular, aprovechando su motivación por la calidad de la enseñanza (Efimova y De Moor, 2005). Por lo tanto, una adecuada implantación de una experiencia docente basada en herramientas innovadoras requiere tanto de los recursos materiales que permitan su realización, como del desarrollo y formación del profesorado para su correcta incorporación (Epper y Bates, 2004).

Mientras que el dominio de estas tecnologías puede suponer un importante desafío para los docentes, los alumnos que actualmente se encuentran en las aulas universitarias, los denominados *nativos digitales*, que nacieron en un mundo donde los ordenadores e Internet están permanentemente presentes en sus actividades, son especialmente receptivos ante ellas (Prensky, 2001; Salinas y Viticcioni, 2008). Sin embargo, el estar capacitado digitalmente de una forma general, no significa que utilicen correctamente estas herramientas. Para evitar que el estudiante realice acciones inapropiadas o no éticas en los contenidos de su blog –no citar referencias o hacerlo incorrectamente, plagiar textos, etc.– el docente debe dotarles de las habilidades adecuadas previamente (Tekinarslan, 2008).

Para finalizar este apartado, analizaremos las principales ventajas que presenta esta e-herramienta con una doble perspectiva, los beneficios de los docentes y de los alumnos.

Por un lado, los docentes disponen de un espacio de fácil gestión para organizar los materiales didácticos y contenidos, ya que contiene archivos de correo local y ofrece la posibilidad de indexar (Aguaded Gómez y López Meneses, 2009). Hacemos referencia a una organización mixta, ya que utiliza un doble criterio –por temas o por fechas–. Además favorece la evaluación continua, de gran importancia en el actual marco europeo de educación y posibilita que el profesor (Cabero Almenara *et al.*, 2009).

Pero su mayor potencial se relaciona con el trabajo del discente, ya que los edublogs, a través de sus distintos elementos, permiten favorecer su labor, y por lo tanto su proceso de aprendizaje, en distintos aspectos. En primer lugar, puede mejorar tanto su aprendizaje colaborativo como autónomo. El aprendizaje colaborativo supone el trabajo conjunto en pequeños grupos hacia un objetivo común (Coutinho, 2007). Este aprendizaje incrementa su potencial cuando tiene lugar en un contexto compartido que permita desarrollar el conocimiento en grupo (Parker y Chao, 2007). Los blogs pueden actuar como plataforma común al contener distintos elementos que permiten la comunicación bidireccional, el aprendizaje compartido y una mayor facilidad para profundizar en las temáticas propuestas. Entre las herramientas que puede incorporar y que enriquecen su uso destacamos la sindicación o RSS, RDF o Atom, la asociación a foros o wikis y la inclusión de instrumentos que faciliten la comunicación como el *messenger* o los *chats*. La sindicación permite la distribución de noticias o información entre sitios web generando una auténtica red virtual de noticias e información. De esta forma siempre se puede disponer de un resumen de lo publicado en el blog de origen (Efimova y De Moor, 2005; García Manzano, 2006).

Respecto al aprendizaje autónomo, debemos destacar que los blogs facilitan dos aspectos fundamentales para su desarrollo. En primer lugar, la existencia de ejercicios *on line*, simuladores y otros instrumentos de aplicación similar permiten al alumno “aprender haciendo”. De esta manera el alumno puede ir tomando conciencia del progreso de su aprendizaje y de sus carencias y necesidades de refuerzo, mientras que otros elementos como los enlaces a blogs o páginas web, los buscadores y las etiquetas facilitan la posibilidad de “aprender a aprender” permitiendo el desarrollo del trabajo autónomo del alumno y una mayor facilidad para profundizar en las distintas temáticas, atendiendo a sus necesidades específicas y en ocasiones a sus propios intereses.

## 5.- CONCLUSIONES

Una de las principales innovaciones que debe llevarse a cabo para completar la actual reforma de la universidad española se encuentra en el protagonismo que deben adquirir los estudiantes y las metodologías que propicien su aprendizaje autónomo y reflexivo (Murga *et al.*, 2008). Para ello, las universidades españolas necesitan ser más flexibles, dinámicas, creativas e innovadoras (De Pablos Pons *et al.*, 2007).

Quizá todavía sea muy pronto para valorar la eficacia docente real de las nuevas herramientas a través del análisis de su capacidad para desarrollar en los alumnos las competencias que demanda el actual mercado laboral. Por ello, en este trabajo se ha planteado de forma exploratoria el establecimiento de los factores que permitan el desarrollo de los blogs educativos como una de las herramientas con un futuro más prometedor. No podemos esperar una vibrante conversación que surja de forma mágica entre los edublogs de los estudiantes sin proporcionar un marco de desarrollo adecuado (O'Donnell, 2006).

La necesidad de completar la red en las instituciones educativas tradicionalmente centrada en Internet 1.0, con una mayor seguridad en el acceso, con otra abierta para la nueva Web 2.0, que permita el desarrollo de redes sociales entre los alumnos y otros usuarios, requiere del desarrollo de un diseño adecuado de cada una de las e-herramientas utilizadas, fruto de la experiencia y un aprendizaje progresivo tanto de docentes como alumnos. Para ello el presente trabajo ha recogido las principales lagunas detectadas en el actual uso educativo de los blogs –usos inapropiados, dificultad de posicionamiento, alto abandono, falta de motores de búsqueda potentes, etc.– y, a partir de esta información, poder establecer las áreas de mejora que requieren de una mayor atención por parte de todos los agentes implicados.

En definitiva, la convivencia de medios tecnológicos como el blog, debe ser vista como un primer paso para resolver algunos problemas que el sistema educativo arrastra desde hace tiempo –enseñanza pasiva, falta de motivación del alumnado, enseñanza centrada en el aprendizaje de conocimientos teóricos pero no en el desarrollo de habilidades y competencias profesionales– pero su eficacia real dependerá de los esfuerzos dedicados a mejorar su diseño y funcionalidad docente. Por ello, las políticas orientadas a mejorar el diseño de estas herramientas y los programas de formación que capaciten al docente ante estos nuevos retos deben ser prioridades para las administraciones responsables de la educación a este nivel.

## BIBLIOGRAFÍA

Aguaded Gómez, J. I.; López Meneses, E. (2009). La blogosfera educativa: nuevos espacios universitarios de innovación y formación del profesorado en el contexto europeo. *REIFOP*, 12 (3), 165-172.

Alexander, B. (2006). Web 2.0. A new wave of innovation for teaching and learning? *Educase Review*, 41 (2), 33-44.

Baggetun, R. (2006). Prácticas emergentes en la Web y nuevas oportunidades

educativas. *Revista Telos. Cuadernos de Comunicación, Tecnología y Sociedad*, 67. Extraído el 20 de diciembre de 2009, de <http://www.campusred.net/telos/>.

Baugartner P. (2004). *The Zen Art of Teaching. Communication and Interactions in Education. International Workshop ICL 2004*. Austria.

Cabero Almenara, J. (2004). Reflexiones sobre la brecha digital y la educación. En Soto, F. y Rodríguez, J. (coords) *Tecnología, educación y diversidad: retos y realidades de la inclusión digital* (pp.23-42). Murcia: Consejería de Educación y Cultura.

Cabero Almenara, J.; López Meneses, E.; Ballesteros Regaña, C. (2009). Experiencias universitarias innovadoras con blogs para la mejora de la praxis educativa en el contexto europeo. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 6 (2), 1-14.

Coutinho, C. (2007). Cooperative Learning in Higher Education using Weblogs: a study with undergraduate students of Education in Portugal. *World Multi-conference on Systemics, Cybernetic and Informatics*, 11 (1), 60-64. Orlando, EE.UU.

De Pablos Pons, J., Colás Bravo, P., González Ramírez, T., Jiménez Cortés, R. (2007). La adaptación de las universidades al Espacio Europeo de Educación Superior. Un procedimiento metodológico para el diseño de planes estratégicos. *Revista de Investigación Educativa*, 25 (2), 533-554.

Efimova, L.; de Moor, A. (2005). Beyond personal webpublishing: An exploratory study of conversational blogging practices. *Proceedings of the Thirty-Eighth Hawaii International Conference on System Sciences*, 3-6.

Eguillor, M. [Blog Marcos Eguillor](http://www.marcoseguillor.wordpress.com). Enlace: [www.marcoseguillor.wordpress.com](http://www.marcoseguillor.wordpress.com)

Epper, R. M.; Bates, A. E. (2004). *Enseñar al profesorado cómo utilizar la tecnología: Buenas prácticas de instituciones líderes*. Editorial UOC. Barcelona.

Estudio de la Blogosfera Hispana (2009). Informe sobre el estado de la blogosfera hispana Bitacorass.com 2009. Extraído el 1 de Mayo de 2010 de <http://bitacorass.com/informe/09>

Franganillo, J.; Catalán, M. A. (2005). Bitácoras y sindicación de contenidos: dos herramientas para difundir información. *BID: textos universitarios de biblioteconomía y documentación*, 15, 1-15.

García Manzano, A. (2006, octubre, 1). Blogs y wikis en tareas educativas. Educación. Observatorio Tecnológico. Extraído el 12 de mayo de 2010, de <http://observatorio.cnice.mec.es/modules.php?op=modload&name=News&file=article&sid=378>

Gutiérrez, A. L. [Blog alfonsogu.com](http://www.alfonsogu.com). Enlace: [www.alfonsogu.com](http://www.alfonsogu.com)

Lara, T. (2005). Blogs para educar. Usos de los blogs en una pedagogía constructivista. *Telos. Cuadernos de Comunicación e Innovación*, 65, 86-93.

Laurillard, D. (2000). New technologies, students and the curriculum. The impact of communications and information technology on higher education. En P. Scott (Ed.), *Higher Education Re-formed* (pp. 133-153). Londres: Falmer Press,

López, R. J. (2007). Aprendizaje y software social: comunidades de práctica y wikis en el EEES. *I Jornada Internacional UPM sobre Innovación Educativa y Convergencia Europea (INECE'07)*.



- López Meneses, E. (2009). Innovar con blogs en las aulas universitarias. *Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, 17, 1-6.
- Marzal, M. A.; Butera, M. J. (2007). Los blogs en el nuevo modelo educativo universitario: posibilidades e iniciativas. *BID: textos universitarios de biblioteconomía y documentación*, 19, 1-18.
- Murga, M. A., Novo, M., Melendro, M.; Bautista-Cerro, M. J. (2008). Educación ambiental mediante grupos de aprendizaje colaborativo en red. Una experiencia piloto para la construcción del EEES. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 9 (1), 65-77.
- O'Donnell, M. (2006). Blogging as pedagogic practice: Artefac and ecology. *Asia Pacific Media Educator*, 17, 5-19.
- Orihuela, J. L.; Santos, M. L. (2004). Los weblogs como herramienta educativa: Experiencias con bitácoras de alumnos. *Quaderns Digitals*, 35, 1-7.
- Parker, K. R.; Chao, J. T. (2007). Wiki as a Teaching Tool. *Interdisciplinary Journal of Knowledge and Learning Objects*, 3, 57-72.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9 (5), 1-6.
- Salinas, M. I.; Viticcioni, S. M. (2008). Innovar con blogs en la enseñanza universitaria presencial. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 27, 1-22.
- Tekinarslan, E. (2008). Blogs: A qualitative investigation into an instructor and undergraduate students' experiences. *Australasian Journal of Educational Technology*, 24 (4), 402-412.



## **INFORMACIÓN EN RED SOBRE EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR**

**Patricia López Vicent**

**Maria Luisa Belmonte Almagro**

**Laura Raquel Morillas Pedreño**

**Mari Paz García Sanz**

Universidad de Murcia

### **RESUMEN**

La actual reforma educativa universitaria ha necesitado de cauces de información para que aspectos relacionados con la misma hayan podido y puedan llegar a todos los implicados. No cabe duda que, en la actualidad, la mayor fuente de información es Internet, por lo que el propósito del presente trabajo ha sido comprobar la cantidad y calidad de información incluida en las páginas webs de las distintas universidades españolas en relación al Espacio Europeo de Educación Superior. Para ello, se ha analizado el contenido de las 74 universidades existentes actualmente en nuestro país y se ha recogido la información empleando una técnica de análisis de contenido, en base a 31 indicadores. Los resultados han puesto de manifiesto que la información contenida en las webs de las universidades españolas no es muy abundante y que esta información se ve superada en las universidades públicas en la mayoría de aspectos evaluados.

**Palabras clave:** información; internet; páginas webs; Espacio Europeo de Educación Superior.

### **INTERNET INFORMATION ABOUT THE EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA**

### **ABSTRACT**

The actual reform of the university education needed access to information channels, so the content related to the reform can reach all those involved. There is no doubt that, nowadays, the largest source of information is Internet. The purpose

of this research has been to verify the quality and quantity of information provided through the websites of Spanish universities in relation to the European Higher Education Area. The content of the 74 existing universities has been analyzed. The information has been collected using a content analysis technique based on 31 indicators. The results show that the information contained on the websites of Spanish universities is limited and in the public universities outdated for most of the relevant aspects.

**Key words:** information; internet; web pages; European Higher Education Area.

## 1.- INTRODUCCIÓN

Desde que en 1999 la Declaración de Bolonia sentara las bases para la construcción de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), las universidades españolas -unas antes que otras- han ido realizando distintas iniciativas para familiarizarse con este nuevo espacio común europeo. De este modo, en los últimos años hemos podido apreciar el crecimiento de normativa legal sobre el tema, la aparición de múltiples publicaciones, la realización de Congresos, Jornadas y cursos de formación, la convocatoria y puesta en práctica de proyectos de innovación educativa relacionados con el tema, etc.

Todos estos acontecimientos han puesto de manifiesto que esta reforma universitaria afecta, no solo a aspectos estructurales, sino también a curriculares y organizativos. Aparece un nuevo paradigma educativo en donde el protagonista de los procesos de enseñanza-aprendizaje es el estudiante. Éste es el encargado de construir -no reproducir- sus aprendizajes y el profesor quien guía y facilita esta tarea.

En el marco del EEES se hace especial hincapié en el concepto de competencia (Le Boterf, 2001 ; Echeverría, 2002; Lévy-Leboyer, 2003; González y Wagenaar, 2003; Zabala y Arnau, 2007; Blanco, 2009), el cual puede entenderse como la capacidad para seleccionar y movilizar conocimientos, habilidades y actitudes para responder con éxito a una determinada situación (García Sanz, 2008). Dentro de este modelo competencial (Biggs, 2004) es imprescindible saber enseñar dichas competencias con metodologías innovadoras (De Miguel, 2006; Barkley, Cross y Major, 2007; Exley y Dennick, 2007; Orejudo, Fernández y Garrido, 2008; Rodríguez Escanciano, 2009) que permitan una mayor actividad y participación al alumnado, así como conocer y saber aplicar nuevos procedimientos de evaluación (Mateo, 2000; García Sanz, 2003, Bonsón y Benito, 2005, López Pastor, 2009; Stake, 2006) con los que poder valorar los diferentes tipos de competencias que los estudiantes han de desarrollar.

En esta nueva forma de entender la enseñanza y el aprendizaje, la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) adquiere una importancia crucial, tanto es así que los cambios en la interactividad comunicativa que propician, están invitando a una “revolución de la cultura docente” (De Pablos, 2005). De acuerdo con Enguita y Cruz (2005), la adecuada utilización de las TIC en la educación superior constituye una apuesta por la innovación, la cual ha de fundamentarse en una reflexión profunda sobre los roles que han de adoptar profesores y alumnos en el EEES y sobre las ventajas que aporta al aprendizaje. Por lo tanto, nadie duda en la actualidad que las TIC constituyen parte integral de

la educación y que su inclusión y uso en ella permite agilizar la divulgación de los hechos, compartir y usar nuevos métodos y estrategias didácticas, intercambiar experiencias, etc. (Chacón, 2009).

Pero además, de acuerdo con Fuentes y Galindo (2009), las TIC agilizan el funcionamiento de la institución universitaria al ser aplicadas a la gestión en sus tres vertientes: administrativa, académica y personal. En este sentido, respecto a las prestaciones que proporciona Internet, la cantidad de información de la que disponemos en red es enorme, tanto que a veces, solemos darle más importancia a la información sobre la información que a la propia información (Prendes, 2004). La mayoría de universidades españolas han utilizado este medio para difundir variedad de temas relacionados con el EEES. Y es precisamente dentro de este ámbito donde situamos el presente estudio. Hemos realizado un recorrido por las webs de las 74 universidades existentes actualmente en España para comprobar la cantidad y calidad de información que aparece en torno a la Convergencia Europea.

## **2.- OBJETIVOS**

### Objetivo general

Analizar el contenido de las páginas web de las Universidades Españolas para conocer la información incluida en las mismas referente al EEES.

### Objetivos específicos

1. Describir la información incluida en las páginas web de las Universidades Españolas relativa a normativa, publicaciones y noticias así como otra de carácter general sobre EEES.
2. Conocer la información que ofrecen las páginas web de las Universidades Españolas sobre formación relacionada con el EEES, experiencias, movilidad y temas concernientes a la calidad.
3. Observar la presencia de herramientas telemáticas en relación a la Convergencia Europea, en las páginas web de las Universidades Españolas.
4. Estudiar la existencia de diferencias relevantes entre la información contenida en las webs de las universidades públicas y las privadas, relativa al EEES.

## **3.- PARTICIPANTES**

La población participante objeto de estudio fue la totalidad de universidades españolas, tanto públicas como privadas, concretamente las 74 universidades oficiales que ofertan enseñanza superior. De todas ellas, continuamos trabajando con aquellas que disponen de portales de Convergencia Europea o en su defecto, algún tipo de información alojada en sus páginas web acerca del Espacio Europeo de Educación Superior. Las universidades que encontramos con este tipo de información se resumieron a 54. Al respecto, observamos que de éstas 54 universidad, tan sólo 18 de ellas (33,3%) disponen de un portal o similar donde alojar información sobre Convergencia Europea, ya que el resto de universidades se limitan a presentar información en sus respectivas páginas web.

#### 4.- INSTRUMENTOS

Para la recogida de información se ha utilizado una técnica de análisis de contenido, siendo el instrumento empleado una rejilla de indicadores, en cuyas filas se han ubicado las 54 universidades que disponen de algún tipo de información, y en las columnas los 33 indicadores que elaboramos previamente. Las opciones de respuesta para cada indicador son SI/NO. Dichos indicadores son los que exponemos en la tabla 1 que se presenta a continuación.

INDICADORES	
P1- Información agrupada en portal o similar	P16- Movilidad
P2- Legislación (declaraciones, reales decretos, etc.)	P17- Calidad
P3- Enlaces	P18- Plan de Acción Tutorial
P4- Información general (Estructura de los estudios, SET, Créditos ECTS, Competencias, etc.)	P19- Enseñanza virtual
P5- Títulos adaptados (grado, máster y doctorado) y planes de estudio	P20- Organigrama
P6- Oferta de formación en relación al EEES.	P21- Novedades
P7- Experiencias piloto y proyectos de innovación	P22- Glosario de términos
P8- Convocatorias de diferentes proyectos	P23- Noticias
P9- Guías docentes	P24- Teléfono y correo de contacto
P10- Preguntas frecuentes sobre el EEES	P25- Buscador
P11- Jornadas, seminarios, congresos y otras actividades	P26- Zona privada con autenticación
P12- Publicaciones, bibliografía e informes	P27- Agenda/calendario con eventos
P13- Becas y ayudas	P28- Foro de debate
P14- Libros Blancos	P29- Boletín
P15- Encuentros y charlas con Secundaria	P30- Herramienta para enviar consultas y preguntas, quejas, sugerencias, etc.
	P31- Herramienta para realizar formularios y encuestas

Tabla 1. Indicadores utilizados para el análisis de contenido

#### 5.- PROCEDIMIENTO

Tras la elaboración del instrumento de recogida de información, el procedimiento y la metodología de trabajo seguida consistió en la revisión de las páginas web de las 74 universidades. Una vez que obtuvimos el listado con las 54 universidades que disponían de un portal sobre Convergencia Europea o información relativa al EEES en sus páginas web, procedimos a realizar el análisis de contenido correspondiente, marcando en la rejilla de indicadores la información contemplada en dichas universidades. A continuación, se analizaron los datos, utilizando el paquete estadístico SPSS, versión 15.

## 6.- ANÁLISIS Y RESULTADOS

Objetivo 1: Describir la información incluida en las páginas web de las Universidades Españolas relativa a normativa, publicaciones y noticias así como otra de carácter general sobre EEES.

El contenido de esta dimensión integra la incorporación de 12 indicadores. En el gráfico 1 se muestran los porcentajes de respuesta de dichos indicadores o ítems que configuran el primer objetivo.



Gráfico 1. Porcentaje de respuestas de los ítems relacionados con el primer objetivo

Como se observa en el gráfico que precede, es de destacar la primacía de los noes sobre los sies, esto ocurre en diez de los doce indicadores a los que hace referencia el primer objetivo, especialmente en los que se alude a la incorporación de Publicaciones, bibliografía y estudios (P12), Becas y ayudas (P13), Organigrama (P20), Novedades (P21), Glosario de términos (P22), Noticias (P23), Teléfonos y correo (P24) y Boletín (P29). Solo en los indicadores correspondientes a Legislación (P2) e Información general sobre el EEES (P4) el porcentaje de sies es superior al de noes. En cuanto a Preguntas frecuentes sobre la Convergencia Europea (P10), puede apreciarse que las distancias entre sendos porcentajes se acortan.

Objetivo 2: Conocer la información que ofrecen las páginas web de las Universidades Españolas sobre formación relacionada con el EEES, experiencias, movilidad y temas concernientes a la calidad.

La dimensión correspondiente a este segundo objetivo integra 13 indicadores. En el gráfico 2 se aprecian los porcentajes de respuesta de los mismos que configuran dicho objetivo.

Como se observa en el gráfico, de nuevo resalta el predominio de los noes sobre los sies en los ítems que integran al segundo objetivo de la investigación, especialmente en los que aluden a Encuentros y charlas con Secundaria (P15) y Movilidad (P16). Por su parte, el porcentaje de afirmaciones en los ítems que contemplan la celebración de Jornadas, seminarios y congresos (P11), la

publicación de Convocatorias de proyectos (P8) y la realización de Experiencias piloto y proyectos de innovación (P7) se encuentra entre el 24% y el 32 %. Únicamente en el primero de los ítems que hace referencia a la existencia de información sobre Títulos adaptados (P5), el porcentaje de síes y noes es igualado en un 50%.

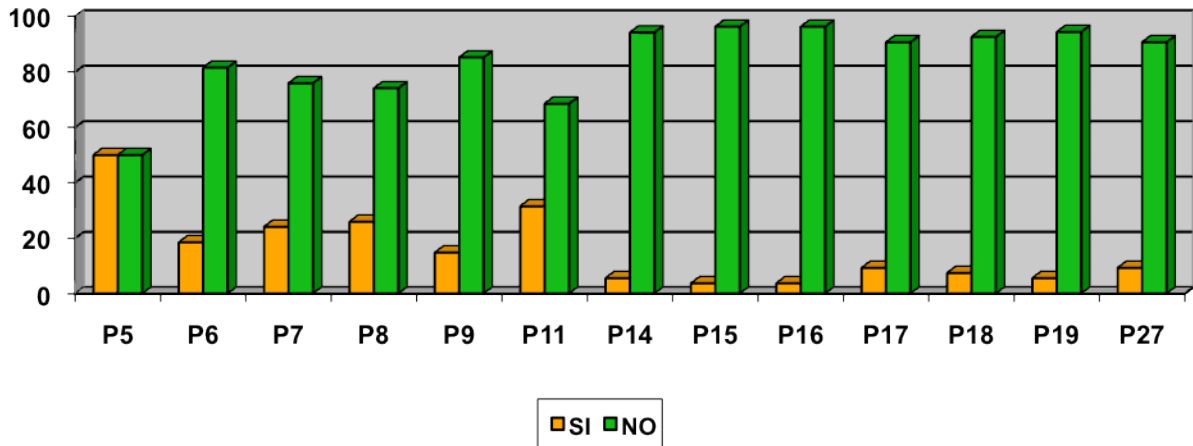


Gráfico 2. Porcentaje de respuestas de los ítems relacionados con el segundo objetivo

Objetivo 3: Observar la presencia de herramientas telemáticas en relación a la Convergencia Europea, en las páginas web de las Universidades Españolas.

Este objetivo incorpora 6 indicadores. En el gráfico 3 se muestran los porcentajes de respuesta de los ítems que configuran la dimensión correspondiente a dicho objetivo.

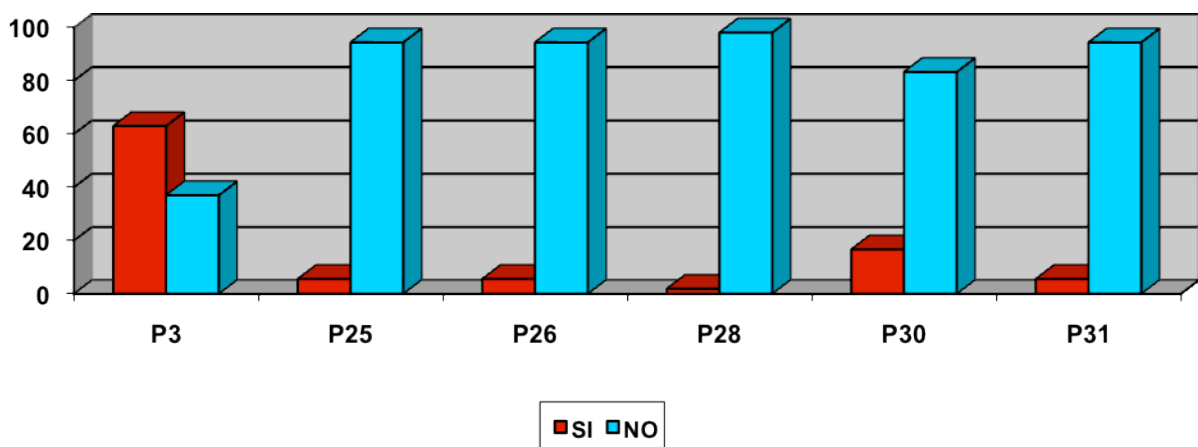


Gráfico 3. Porcentaje de respuestas de los ítems relacionados con el tercer objetivo



De acuerdo con la tendencia general, el gráfico que precede muestra que los porcentajes de noes continúan siendo muy superiores a los porcentajes de sies en cinco de los seis ítems contemplados en este tercer objetivo -incorporación de Foros de debate (P28), de buscadores (P25), de Zona privada con autenticación (P26), de Herramientas para formularios y encuestas (P31), y Herramientas para enviar sugerencias, preguntas, etc.-. El único ítem donde los porcentajes se invierten es el que hace referencia a la incorporación de Enlaces (P3), donde el porcentaje de afirmaciones es casi el doble del de negaciones.

Objetivo 4: Estudiar la existencia de diferencias relevantes entre la información relativa al EEES, contenida en las webs de las universidades públicas y las privadas.

En la tabla 2 que se presenta a continuación se exponen las frecuencias y porcentajes de respuesta (SI/NO) de cada ítem de la rejilla de indicadores, en función de que se trate de universidades públicas o privadas.

Ítems	Públicas				Privadas			
	Frecuencias		Porcentajes		Frecuencias		Porcentajes	
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
<b>P1</b>	17	24	41.5	58.5	1	12	7.7	92.3
P2	28	13	68.3	31.7	3	12	23.1	76.9
P3	27	14	65.9	34.1	7	6	53.8	46.2
P4	31	10	75.6	24.4	10	3	76.9	23.1
P5	21	20	51.2	48.8	6	7	46.2	53.8
P6	10	31	24.4	75.6	0	13	0	100
P7	13	28	31.7	68.3	0	13	0	100
P8	14	27	34.1	65.9	0	13	0	100
P9	8	33	19.5	80.5	0	13	0	100
P10	18	23	43.9	56.1	7	6	53.8	46.2
P11	17	24	41.5	58.5	0	13	0	100
P12	8	33	19.5	80.5	0	13	0	100
P13	3	38	7.3	92.7	0	13	0	100
P14	2	39	4.9	95.1	1	12	7.7	92.3
P15	2	39	4.9	95.1	0	13	0	100
P16	1	40	2.4	97.6	1	12	7.7	92.3
P17	3	38	7.3	92.7	2	11	15.4	84.6
P18	3	38	7.3	92.7	1	12	7.7	92.3
P19	2	39	4.9	95.1	1	12	7.7	92.3
P20	2	39	4.9	95.1	0	13	0	100

P21	5	36	12.2	87.8	0	13	0	100
P22	7	34	17.1	82.9	0	13	0	100
P23	11	30	26.8	73.2	1	12	7.7	92.3
P24	14	27	34.1	65.9	0	13	0	100
P25	2	39	4.9	95.1	1	12	7.7	92.3
P26	3	38	7.3	92.7	0	13	0	100
P27	3	38	7.3	92.7	2	11	15.4	84.6
P28	1	40	2.4	97.6	0	13	0	100
P29	2	39	4.9	95.1	0	13	0	100
P30	8	33	19.5	80.5	1	12	7.7	92.3
P31	3	38	7.3	92.7	0	13	0	100

Tabla 2. Frecuencias y porcentajes de cada categoría en función del tipo de universidad

La tabla que precede muestra que, en general, en las universidades públicas se supera la cantidad de información relacionada con el EEES contenida en las diferentes páginas webs. La excepción queda confirmada por los ítems que hacen referencia a la incorporación de preguntas frecuentes sobre la temática que nos ocupa (P10), de Libros Blancos (P14), de aspectos referidos a la movilidad de profesores, estudiantes y personal de administración y servicios (P16), de temas relacionados con la calidad (P17), de planes de acción tutorial (P18), de sistemas de enseñanza virtual (P19), de buscadores en relación con la convergencia europea (P25) y de la integración de agendas o calendario de eventos (P27). En estos ocho ítems el porcentaje de síes en la universidades privadas supera al de las universidades públicas.

## 7.- CONCLUSIONES

El estudio realizado demuestra que la información contenida en las páginas webs de las universidades españolas acerca del EEES es bastante escasa en las tres dimensiones evaluadas. La información más abundante -de mayor a menor- es la que hace referencia a los siguientes aspectos: información de carácter general (estructura de estudios, SET, créditos ECTS, competencias, etc), enlaces importantes, legislación (declaraciones, reales decretos, normativa local, etc.), títulos adaptados de grado, máster y doctorado y planes de estudio, preguntas frecuentes sobre el EEES, organización de jornadas, seminarios, congresos y otras actividades e incorporación de información agrupada en un portal o similar. Asimismo, en general, esta información es todavía más escasa en las universidades privadas que en las públicas.

Pensamos que esta falta de información se debe principalmente a una ausencia de liderazgo político a nivel nacional, ya que la convergencia europea no fue impulsada realmente en las universidades españolas hasta la publicación del R.D. 1393/2007, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. De hecho, a nivel local, las universidades con más información sobre el

EEES son aquellas en las que institucionalmente, más se ha potenciado el camino hacia la convergencia europea, como por ejemplo la Universidad de Murcia, de Valencia, de Málaga, de Salamanca, de Córdoba o de las Islas Baleares.

Bajo nuestro punto de vista, muy lejos de lo que puedan pensar algunos, las tareas aun no están hechas. En muchas universidades se ha trazado el camino, pero falta ser andado. Por lo tanto, dado que el próximo curso comienza con carácter preceptivo la impartición de Grados, ahora es buen momento para difundir, a través de las páginas webs de las universidades españolas todo tipo de información relevante referente al EEES.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Barkley, E.F., Cross, K.P. y Major, C.H. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Madrid: Morata.

Biggs, J. (2004). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.

Blanco, A. (2009). *Desarrollo y evaluación de competencias en Educación Superior*. Madrid: Narcea.

Chacón, A. (2009). La tecnología educativa en el marco de la didáctica. En J. A. Ortega y A. Chacón (coords.). *Nuevas tecnologías para la educación en la era digital*. (pp. 25-42). Madrid: Pirámide.

De Miguel, M. (coord.) (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado ante el EEES*. Madrid: Alianza Editorial.

De Pablos, J. (2005). El EEES y las TIC. En Colás, P y De Pablos, J. (coords.). *La Universidad en la Unión Europea. El EEES y su impacto en la docencia* (pp. 57-76). Málaga: Aljibe

Declaración de Bolonia (1999). *Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación*. <http://www.um.es/convergencia/legislacion/documentos/>.

Echeverría, B. (2002). Gestión de la competencia de acción profesional. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 20(1), 7-43.

Enguita, C. y Cruz, A. (2005). Recursos tecnológicos. En Benito, A. y Cruz, A. (coords.). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 101-124). Madrid: Narcea.

Exley, K, y Dennick, R. (2007). *Enseñar en pequeños grupos en educación superior*. Madrid: Narcea.

Fuentes, J.A. y Galindo, P. (2009). La formación del profesorado con medios y tecnología. En J. A. Ortega y A. Chacón (coords.). *Nuevas tecnologías para la educación en la era digital*. (pp. 385-396). Madrid: Pirámide.

García Sanz, M.P. (2003). *La evaluación de programas en la intervención socioeducativa*. Murcia: D.M.

García Sanz, M.P. (2008). Guías docentes de asignaturas de Grado en el EEES. Orientaciones para su elaboración. Murcia: Editum.

González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*.

Universidad de Deusto: Bilbao.

Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.

Lévy-Leboyer, C. (2003). *Gestión de las competencias. Cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Barcelona: Gestión 2000.

López Pastor, V. (coord.)(2009). *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior*. Madrid: Narcea.

Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona; ICE

Orejudo, S., Fernández, T. y Garrido, M.A. (coords.) (2008). Experiencias con metodologías activas en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 63 (22,3).

Prendes, M.P. (2004). Los nuevos medios de comunicación y el aprendizaje en colaboración. *Aula Abierta*, 84, 120-146.

Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre. (2007). BOE de 29 de octubre de 2007.

Rodríguez Escanciano, I. (ed.) (2009). *Métodos y herramientas innovadoras para potenciar el proceso de aprendizaje del alumno en el EEES*. Valladolid: UEMC.

Stake, R.E. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Grao.

Zabala, A. y Arnau, L. (2007). 11 ideas clave. *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

## APRENDIZAJE COMBINADO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

**Enrique Javier Díez Gutiérrez**

Universidad de León

### RESUMEN

En esta comunicación presento una experiencia de utilización de las Nuevas Tecnologías en el contexto de formación inicial de la Universidad de León del futuro profesorado de educación no universitaria. La experiencia desarrollada se ha basado en la utilización de la modalidad denominada "Webquest" y Moodle como estrategia docente y de aprendizaje. Se han diseñado todos los temas de una asignatura de la carrera de formación del profesorado a través de webquest. De esta forma se ha facilitado su utilización como metodología docente de enseñanza a la vez que como estrategia de aprendizaje de su utilización y aplicación a la práctica profesional futura del alumnado de esta asignatura.

**Palabras clave:** Espacio Europeo de Educación Superior (EEES); Moodle; Webquest; aprendizaje combinado; sistemas de gestión de contenidos; innovación didáctica.

### BLENDED LEARNING IN HIGHER EDUCATION

#### ABSTRACT

This paper presents details of experiences of using new technologies in the context of the pre-service training of school teachers at the University of Leon. The trial undertaken was based on the use of the approach termed "WebQuest" and Moodle as a teaching and learning strategy. All of the topics to be covered in one course in the teacher-training degree were designed to be taught through webquests. In this way, their use as a teaching methodology was facilitated simultaneously with their being made available as a learning strategy so that they could be used and applied in the future professional practice of the students following the course.

**Key words:** European Higher Education Area (EHEA); Moodle; Webquest; blended learning; content management systems; didactic innovation.

## 1.- INTRODUCCIÓN

Esta experiencia de innovación didáctica se inserta en el marco del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), donde el protagonismo del alumnado y el tiempo para desarrollar su trabajo personal se configura como un elemento docente sustancial (Área Moreira, 2004; Palacios, 2009). En este sentido, el objetivo fundamental de las WebQuest es lograr que los estudiantes hagan buen uso de ese tiempo del que disponen para obtener información, leer, reflexionar y desarrollar su propio proceso de aprendizaje y se enfoquen en la utilización de la información más que en buscarla (Dodge, 2002). Los estudiantes tienen hoy, como nunca antes, la posibilidad de consultar fuentes primarias de información y conocer diferentes puntos de vista sobre un mismo hecho. El profesorado en las aulas nos convertimos en una fuente más, entre otras, de la información a la que tienen acceso en su proceso de formación.

Internet es como una gran biblioteca de Babel. Es una fuente de conocimiento escolar pero enormemente caótica y contradictoria a veces. En internet existe una gran cantidad de recursos que están a nuestro alcance. Los contenidos publicados en Internet, en especial los producidos por profesionales, son el reflejo de conocimientos e informaciones recientes. Pero la saturación de información en la red se puede convertir en una cacofonía de voces que más que ayudar a los alumnos y a las alumnas, muchas veces tiende a confundirles (Palacios, 2009). En Internet los alumnos y las alumnas encuentran un ambiente atractivo, interactivo y muy rico, pero también un ambiente propicio a la dispersión donde el alumno o la alumna pueden perderse en un mar de datos sin ninguna relevancia que no añaden calidad pedagógica, ni justifican el uso de Internet en el aula. Por eso se han elegido las WebQuest<sup>17</sup> como herramientas didácticas de primera magnitud (Área Moreira, 2004; Alvir y otros, 2009).

Pero estas herramientas se han integrado en un programa gestor de contenidos, como es el Moodle que, además ser software libre permite organizar y gestionar el proceso de aprendizaje con un número alto de alumnado como es el que tenemos en las aulas de las Facultades de Educación en las universidades españolas.

Moodle<sup>18</sup> (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment), que significa entorno de aprendizaje dinámico orientado a objetos y modular y se define como un sistema de gestión de cursos –un paquete de software diseñado para ayudar al profesorado a crear fácilmente cursos de calidad en línea– (Dougiamas, 2002), es un CMS (Content Management Systems), una plataforma especializada en contenidos de aprendizaje. La versión 1.0. apareció en agosto de 2002. Hoy va camino de convertirse en un estándar de plataforma educativa virtual, con usuarios tan prestigiosos como la británica Open University, con 180.000 estudiantes. Está presente en más de 146 países y se ha traducido a 70

---

<sup>17</sup> Las WebQuest fueron desarrolladas inicialmente en la Universidad de San Diego (1995) por Bernie Dodge, profesor de tecnología educativa en la Universidad de San Diego, con la colaboración de Tom March para ayudar a los profesores y profesoras a integrar el poder de Internet con el aprendizaje de los estudiantes.

<sup>18</sup> El programa Moodle fue iniciado en 1999 por Martin Dougiamas, técnico de la Curtin University of Technology (Australia) con formación académica en informática y educación.

idiomas.

Esta plataforma parte de un modelo pedagógico constructivista social que inspira las características generales del entorno y todas sus funcionalidades. Y enfatiza los aspectos activos y participativos del proceso de enseñanza-aprendizaje a través de diversas herramientas de comunicación frente a otras plataformas, más centradas en la distribución de contenidos. Pero también tiene en cuenta el modelo de Aprendizaje Combinado o B-Learning<sup>19</sup>, puesto que hoy día, nadie duda que la formación se debe basar en el aprendizaje combinado, tras el descalabro de los cursos "milagro" basados únicamente en CD-ROM o en plataformas poco (o nada) colaborativas. Con esto no queremos decir que los cursos 100% virtuales no funcionen; sin embargo, para que lo hagan eficientemente tienen que darse una serie de condiciones muy concretas, tanto en la motivación de los participantes como en las herramientas pedagógicas utilizadas. El Aprendizaje Combinado trata de diseñar una combinación de presencialidad acorde con las necesidades de formación y el contexto geográfico, social, temporal... con el uso de herramientas virtuales (Leris López y Sein-Echaluce, 2009).

## **2.- PARTES DE LAS WEBQUEST**

Pues bien, esta integración pedagógica de Webquest y Moodle ha permitido diseñar las actividades de aprendizaje como proyectos de investigación guiados, con recursos de Internet que tienen en cuenta el tiempo del alumnado universitario dándole un componente interactivo con el CMS al permitir foros para realizar consultas, debates, espacio para la inclusión de materiales docentes y una serie de módulos para llevar a cabo actividades didácticas interactivas y cooperativas en la propia red como: diarios, wikis, glosarios, talleres, cuestionarios, etc..

Las WebQuest diseñadas para desarrollar los temas de estas asignaturas se componen todas de las seis partes esenciales de toda webquest: Introducción, Tarea, Proceso, Recursos, Evaluación y Conclusión.

La finalidad de las introducciones es triple: por una parte, facilitar al alumnado una información inicial muy sintética del tema en torno a la cual va a girar la webquest; por otra parte, darle una orientación sobre lo que le espera en el desarrollo de la misma; y, por último, tratar de suscitar su interés y motivación, bien relacionándola con sus experiencias pasadas o metas futuras como profesionales de la educación (aprendizaje significativo), bien motivándole al ver que es importante por sus implicaciones, ya que pueden desempeñar un papel o realizar algo útil y provechoso para su futuro laboral.

Por eso, todas las introducciones de las webquest se han diseñado siguiendo un proceso de simulación de incorporación a un futuro claustro de profesorado en un centro educativo. Cada una de las webquest supone una tarea necesaria para incorporarse a este claustro de profesores y profesoras. Terminar cada una de ellas

---

<sup>19</sup> El B-Learning (blended learning; formación combinada en castellano), es una modalidad de enseñanza-aprendizaje semipresencial que incluye tanto formación presencial como E-learning. Este modelo de formación hace uso de las ventajas de la formación 100% on-line y la formación presencial, combinándolas en un solo tipo de formación que agilizan la labor tanto del formador o formadora como del estudiante.

implica dar un paso más, imprescindible y necesario, para incorporarse a la plantilla de este equipo docente. Se simula así un proceso de selección de profesorado a lo largo de toda la asignatura, siendo la conclusión el entrar a formar parte del centro educativo.

Las tareas desarrollan de forma minuciosa las actividades que los estudiantes deberán haber llevado a cabo al final de cada WebQuest. Las primeras webquest desarrollan la tarea de una forma más minuciosa y pormenorizada, dejando progresivamente mayor libertad para su realización, a medida que se tiene más destreza en su realización. El producto final de cada tarea se puede ver plasmado en diferentes formatos: una presentación multimedia, una exposición verbal, un documental videográfico, construir una página Web o realizar su propia Webquest.

La tarea es la parte más importante de una WebQuest y existen muchas maneras de asignarla. Bernie Dodge (2002), en su "Tareonomía del WebQuest: Una taxonomía de las Tareas" describe los 12 tipos de tareas más comunes y se sugieren algunas formas para optimizar su utilización.

Las *tareas de repetición* piden a los estudiantes que absorban algún tipo de información y que demuestren luego haberla entendido. La pretensión de aquellas que se desarrollan en estas webquest es la lectura de fuentes de información alternativas a las ofrecidas en clase.

Las *tareas de recopilación* consisten en tomar información de varias fuentes y ponerla en un formato común. Familiariza a los estudiantes con el conocimiento de una serie de contenidos y les permite organizar, dividir y parafrasear la información tomada de varias fuentes en diversidad de formas.

Las *tareas de misterio* buscan atraer a los estudiantes hacia un tema encubriéndolo dentro de un acertijo o una historia detectivesca. Dado la edad de los estudiantes universitarios, aunque suelen captar y mantener el interés, no las hemos utilizado de forma habitual en este espacio de aprendizaje en red. No obstante, una modalidad específica de estas tareas de misterio, las "cazas del tesoro" que se basan principalmente en responder preguntas a partir de buscar información en webs concretas, sí se han introducido algunas.

Las *tareas periodísticas* requieren que los estudiantes actúen como reporteros para investigar un tema concreto en la calle. Las tareas que se han propuesto en este sentido (webquest 2) incluyen el diseño de una muestra representativa, la construcción de instrumentos de investigación (cuestionarios, entrevistas, etc.), así como la recogida de datos a través de esos instrumentos de investigación y la organización de la información resultante, así como su interpretación y presentación en forma de informe sintético de las conclusiones.

Las *tareas de diseño* proponen a los estudiantes crear un producto o plan de acción que cumpla con una meta pre-determinada y funcione dentro de restricciones pre-establecidas. Este es el caso de la reelaboración del curriculum o de un proyecto educativo (webquest 4) que implican las tareas sobre la reconstrucción del curriculum desde una perspectiva intercultural.

Las *tareas creativas* se centran en que los estudiantes produzcan algo dentro de un formato determinado (p.e. una obra de teatro, un documental artístico, una obra satírica, un juego, una dinámica de grupo, una simulación, etc.). Estas tareas son mucho menos predecibles y sus resultados finales más indefinidos que las tareas



de diseño. Por eso, los criterios de evaluación para estas tareas han enfatizado la creatividad y auto expresión.

Las *tareas de construcción de consenso* buscan que, en la medida de lo posible, se articulen, consideren y acomoden diferentes puntos de vista sobre un tema concreto. Esto implica la exigencia de un trabajo cooperativo por parte del grupo de alumnado que está desarrollando la webquest en cuestión.

Las *tareas de persuasión* exigen que los estudiantes desarrollen una argumentación convincente que se base en lo que han aprendido. La mayoría de las webquest propuestas incluyen la presentación ficticia ante un supuesto equipo directivo en clase, como si fuese un tribunal, ante el que uno tiene que examinarse, puesto que es quien le va a seleccionar para un puesto de trabajo de profesora o profesor.

Las *tareas de autoconocimiento* buscan lograr un mayor conocimiento de si mismo, conocimiento que pueda ser desarrollado por medio de una exploración guiada de recursos en línea y fuera de ella. La primer webquest centra mucho la tarea propuesta en esta línea, puesto que la interculturalidad implica las propias actitudes, por lo que es necesario previamente conocerlas y conocerse a sí mismo.

Las *tareas analíticas* piden que los estudiantes observen cuidadosamente una o más cosas y encontrar similitudes y diferencias con el objeto de descubrir las implicaciones que tienen esas similitudes y diferencias. La mayoría se han centrado en buscar las relaciones de causa y efecto entre variables y discutir su significado.

Las *tareas de emisión de un juicio* presentan al estudiante una serie de alternativas ante un tema y se le solicita clasificarlas o valorarlas, o tomar una decisión informada entre un número limitado de opciones.

Las *tareas científicas* se han basado en el método científico en el campo de las ciencias sociales, potenciando la investigación de corte más cualitativo, aunque sin olvidar la de orientación cuantitativa.

El proceso de cada webquest describe los pasos que el estudiante debe seguir para llevar a cabo la tarea propuesta, incluyendo una serie de enlaces necesarios para realizar cada paso. En la mayoría de los procesos, se han contemplado estrategias para dividir las Tareas en Subtareas y describir los papeles a ser representados o las perspectivas que debe tomar cada estudiante. La descripción del proceso ha tratado de ser relativamente corta y clara.

Los recursos consisten en una lista de sitios Web que como profesor responsable de la asignatura he ido localizando para ayudar al estudiante a completar la tarea. Estos han sido seleccionados previamente para que el estudiante pueda enfocar su atención en el tema, en lugar de navegar a la deriva. Se ha puesto especial cuidado en ofrecer el mayor número posible de recursos valiosos, actuales y contrastados que orienten en la realización de la tarea, de tal forma que sean por sí mismos lo suficientemente atractivos y motivantes para “enganchar”.

La evaluación intenta que los criterios sean ser justos, claros, consistentes y específicos para el conjunto de tareas. Se ha aplicado una plantilla de evaluación a partir de las plantillas clásicas de evaluación que existen en las webquest más habituales. Los criterios que se han pormenorizado en la plantilla ofrecen retroalimentación específica y formativa a los estudiantes sobre las tareas

realizadas y el proceso, indicándoles cuáles son los criterios de calidad que se aplica en su evaluación.

Por último, la conclusión expone sintéticamente las capacidades que se espera hayan alcanzado los estudiantes realizando la webquest, de tal forma que les ofrezca información de las pretensiones y objetivos últimos que se intentaba conseguir con su realización. Esta parte les sirve especialmente al alumnado que está formándose como futuro profesional de la enseñanza, ofreciéndole un proceso de metacognición muy valioso sobre las pretensiones de la actividad.

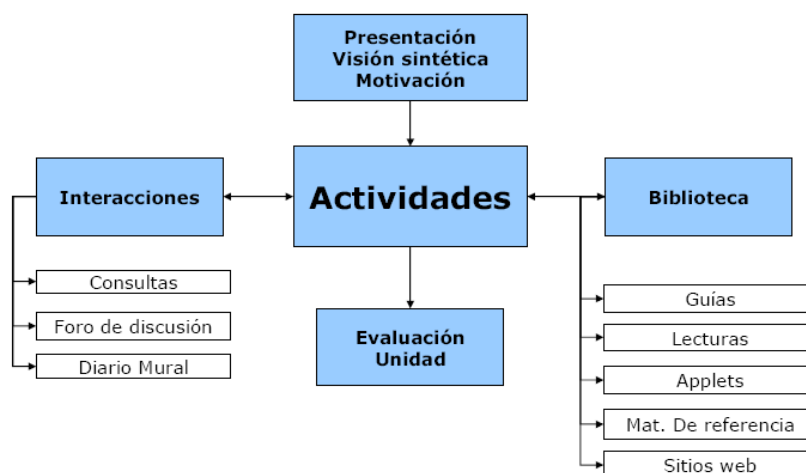
### **3.- INTEGRACIÓN EN MOODLE**

Las Webquest se han integrado en Moodle. Moodle permite la organización del curso en diferentes formatos: por temas, semanal o social. El formato es la estructura visual del curso, el modo de presentación de la información y la manera de organizar las actividades didácticas. Tal y como apunta Onrubia (2005), al diseñar el entorno virtual de aprendizaje, no sólo se han de tener en cuenta los contenidos a transmitir, sino también las formas de organización de la actividad conjunta del alumnado y el profesorado. En este curso se ha elegido la estructura por temas o unidades didácticas.

Las unidades temáticas poseen la estructura mostrada en el gráfico anterior. El eje organizador de una unidad es el conjunto de actividades en torno a una o varias Webquest. La figura muestra la estructura de una unidad de enseñanza, compuesta por una entrada, un conjunto de actividades y una evaluación de salida. Las actividades se organizaron, a su vez, en semanas y días, calculando que la actividad diaria fuese posible en una hora y media de trabajo, más o menos.

Moodle integra los espacios virtuales, los materiales de aprendizaje, las herramientas de comunicación y de trabajo colaborativo y las utilidades de gestión educativa. La Interfaz de Moodle es un navegador de tecnología sencilla, ligera, eficiente y compatible (Fernández Hierro, 2005). Lo cual permite que la plataforma este diseñada de manera modular, y permite un gran flexibilidad para agregar (y quitar) funcionalidades en muchos niveles.

## Estructura de una unidad



### 4.- PROCESO DE CREACIÓN DE LAS WEBQUESTS

Quizás lo más interesante de este modelo o estrategia es que se puede asumir sin grandes costes, ni económicos, ni de recursos, ni de tiempo, la generación de materiales de aprendizaje destinados al alumnado utilizando la información y servicios disponibles en Internet.

Las webquest no requieren la utilización de software complejo ni especializado de creación de programas multimedia. Además, una vez construida es relativamente fácil actualizarla y darle una nueva connotación acorde con las necesidades del currículo o de los estudiantes. B. Dodge (2002) ha creado una guía para el diseño de webquest que se muestra en el gráfico. En este sentido es de destacar que ya existen plantillas o formatos tipos según el modelo de webquest que se quiera realizar.

Este espacio virtual basado en WebQuest (ABRE-WQ), sólo ha requerido aprender a utilizar algunas nuevas herramientas: un programa de diseño de páginas web (Front Page), un programa de transferencia de ficheros (Firezilla), así como programas de fotografía, de conversión a formato pdf y de tratamiento gráfico para elaborar algunos materiales y documentos que se ofrecen como consulta. Aunque existen programas, como el php webquest, para diseñar automáticamente las Webquest, se ha elegido el Front Page, porque permite una mayor complejidad en la anidación de webs, una mayor libertad en su diseño y es un programa mucho más potente para el diseño de páginas web.

El método de aprendizaje y desarrollo de estas asignaturas a través de Webquest supone un proceso de trabajo cooperativo, en el que cada persona es responsable de una parte y debe asumir un papel específico o un punto de vista en la resolución de la tarea. Obliga a la utilización de habilidades cognitivas de alto nivel y prioriza la transformación de la información frente a la búsqueda de la misma. Además, se construyen con base en recursos preseleccionados por el profesor. De esta forma se ha asegurado que los estudiantes invertirán su tiempo en usar la información, no en buscarla. En resumen, las WebQuest se han concebido como actividades didácticas que proponen tareas factibles y atractivas para los estudiantes y un

proceso para realizarlas durante el cual, los alumnos y las alumnas analizan, sintetizan, comprenden, transforman, crean, juzgan y valoran, crean nueva información, publican, comparten, etc.

## 5.- APORTACIONES DE ESTA INNOVACIÓN

El trabajo por proyectos que implican las webquest fomenta entre los estudiantes un tipo diferente de aprendizaje, centrado en sus propias motivaciones, donde los propios alumnos y alumnas se cuestionan un estudio, hacen una búsqueda de información, reelaboran esta información y la sistematizan. Por eso las WebQuest son una estrategia didáctica en la que el alumnado es el que realmente construye el conocimiento que luego va a aprender.

Otra característica que define a las webquest es su orientación claramente constructivista. Suponen, no una mera repetición del aprendizaje, sino un proceso de construcción activo en el que se ponen en juego procesos cognitivos superiores: transformación de información de fuentes y formatos diversos, comprensión, comparación, elaboración y contraste de hipótesis, análisis-síntesis, creatividad, etc. El alumno y la alumna desempeñan un papel central en la mediación y el control del aprendizaje. Enfatizan la exploración de fuentes alternativas de información, la comprensión y la solución de problemas.

Dentro de esta línea, se proporcionan “andamios” cognitivos para que los estudiantes desarrollen habilidades más allá de su capacidad actual. Las instrucciones y herramientas que proporciona una WebQuest en el apartado de proceso y el trabajo en equipo contribuyen a que los estudiantes puedan realizar tareas que, en solitario, no serían capaces de hacer. Dentro de la webquest los estudiantes encontrarán los *Scaffolds* o apoyos, soportes, “andamios” en lenguaje constructivista, un concepto muy relacionado con el de Zona de Desarrollo Próxima de Vigotski. Son aquellos elementos que ayudaran al alumnado en el desarrollo de su tarea, “una estructura temporal que proporciona ayuda en puntos específicos del proceso de aprendizaje. Se trata de ayudarles con subtareas específicas guiadas por el profesor (los andamios) para adquirir, procesar y producir información. Si se plantea a los estudiantes realizar una entrevista, la webquest tiene una documentación o actividad de apoyo para que el alumno o la alumna sepa lo que son las entrevistas, como realizarlas..., si se pide que se haga una presentación gráfica o un póster como producto final, el alumnado encontrará ejemplos, pistas y estrategias de cómo poder realizar su tarea.

Se parte del constructivismo como construcción de andamios o apoyos de conocimiento. Al igual que en la construcción de un edificio, se van poniendo andamios a medida que se va construyendo y, cuando el edificio se va sustentando por sí mismo (es decir, cuando los estudiantes ya tienen cierta autonomía) se van quitando los andamios. Es como el proceso de socialización, a medida que las personas vamos creciendo, ya no necesitamos tantos apoyos, como al inicio de nuestro proceso de aprendizaje. Los *Scaffolds* se basan en el proceso que hace el alumnado y para poderlo ayudar le tenemos que proporcionar el apoyo necesario.

Se ha comprobado que las WebQuest incrementan la motivación, el interés, la dedicación a la tarea y, por tanto, los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Suárez Guerrero, 2009). El hecho de que los estudiantes tengan que realizar una

tarea real o solucionar un problema del mundo real, ya no de un “juego escolar”. Además, para realizar una WebQuest es necesario utilizar recursos reales de la Internet: periódicos, revistas, artículos científicos, museos virtuales, enciclopedias, etc. También hay que tener en cuenta que el producto realizado implica una repercusión pública o, incluso, un cambio social: publicarla en la red para que otras personas puedan conocerla, enviarla a personas reales para que den su opinión y la evalúen, enviarla a representantes políticos para que tomen conciencia del problema o actúen en consecuencia, ponerla en conocimiento de la opinión pública mediante la prensa local, etc. Se trata, en suma, de no quedarse en el “juego escolar” y dar sentido y finalidad al esfuerzo del alumnado.

Las tareas más complejas exigen trabajar en grupo, en donde cada miembro del grupo tiene un rol determinado, juega un papel concreto, y simulando este rol, debe iniciar su investigación y trabajo. En este caso, el trabajo que realiza cada miembro del grupo no lo hace de forma individual, debe ponerlo en común con el grupo, debe aprender a ponerse de acuerdo, a colaborar y participar, en definitiva, con las webquest, el alumnado aprende a trabajar cooperativamente. Es más, en el grupo todo el mundo es necesario: estas WebQuest refuerzan la autoestima de los estudiantes porque promueven la cooperación y la colaboración entre ellos y ellas para resolver una tarea común.



Además, al estar integradas en Moodle permite establecer una comunicación interpersonal entre los participantes, los facilitadores, participantes y facilitadores. Metodológicamente es el aspecto más importante y definitorio de esta plataforma. Esta función constituye uno de los pilares fundamentales de esta metodología, ya que posibilita el intercambio de

información, el diálogo y la discusión entre todas las personas implicadas en el proceso de aprendizaje.

Como valoración general de la experiencia, queremos destacar los siguientes aspectos:

- La alta estructuración de la plataforma permitió una planificación detallada del curso completo, lo que facilitó la organización a medio y largo plazo del trabajo de todos los agentes participantes.
- Complementariamente, la flexibilidad del entorno hizo posible ir revisando e introduciendo cambios y aspectos no previstos para ir adaptándolo a la dinámica del curso global.
- Facilita el uso del trabajo independiente como método de aprendizaje y de la autopreparación como forma factible de utilizar desde el puesto de trabajo o estudio. Lo cual estimula y promueve una mayor independencia cognoscitiva y

garantiza una participación más consciente en el proceso de aprender, al tener la posibilidad de que si se equivoca puede o tiene más opciones para reintentar el proceso de aprendizaje.

- Uno de los principales aspectos en los que es necesario profundizar, es, tal y como señalan Gisbert, Adell, Rallo y Bellver (1998), la revisión de los roles clásicos tanto del profesorado como del alumnado, para adaptarlos a las características de la utilización de espacios virtuales de enseñanza-aprendizaje.
- Aumenta la posibilidad de consulta bibliográfica a partir de la utilización de fuentes no impresas, materiales didácticos y medios audiovisuales, entre ellos, video y televisión, y otros recursos como el correo electrónico y las redes de Internet.
- Permite a los estudiantes conocer cuales son sus resultados en el aprendizaje de forma inmediata, lo cual implica un aumento de su motivación y trazarse nuevas estrategias y estilos para aprender, en caso de verificar insuficiencias en el proceso de aprendizaje.
- Otro de los aspectos de interés en Moodle es el apoyo que proporciona a las tareas docentes presenciales de gestión de horarios, plazos, entrega de trabajos o ejercicios, calificación y retroalimentación, etc, característica que permite la dedicación del profesorado a tareas más relevantes desde el punto de vista didáctico. Antes, los estudiantes entregaban sus trabajos en papel. El profesor o la profesora debían tener una lista de quién había entregado y cuándo, y el alumnado debía buscar al profesorado para darle el trabajo. Con Moodle, el sistema registra la fecha de envío del trabajo, marcando los que se entregan fuera de plazo. El profesor selecciona al alumno en la lista para ver cuándo entregó el trabajo y acceder a él, pinchando en un enlace, corregirlo y ponerle nota que, automáticamente, pasan al libro de calificaciones del estudiante, que puede consultar. Además, se le envía la nota por correo electrónico.
- Todas las actividades evaluativas como el diario, chat, foro, lista de discusión, le permiten al profesorado conocer los estudiantes que participan activamente en el proceso y quiénes no, ayudarlos en el seguimiento a la autoevaluación del aprendizaje que hace el estudiante y darles feedback.
- Además las actividades diseñadas con el sistema Moodle permiten la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación, rectificar errores (pues el alumno o alumna concreta ve en qué está fallando), por lo que consideramos que cumple con las funciones de la evaluación (instructiva, educativa, de diagnóstico y de control).

## **6.- CONCLUSIÓN**

En conclusión, el uso de la integración de las webquest en esta plataforma es muy positivo. Se ha valorado tanto la utilidad de la gestión del proceso de aprendizaje por parte del profesor, como la utilidad del trabajo personal del alumnado en dicho proceso de aprendizaje. Gestionar, evaluar y corregir las actividades, prácticas y ejercicios semanales de 150 alumnos y alumnas en formación hubiera sido completamente imposible sin el soporte de una plataforma flexible y sencilla de utilizar como Moodle. Su diseño modular permite incorporar funcionalidades a

medida que son necesarias y esa es la línea de trabajo futuro del equipo docente: combinar las actividades didácticas presenciales con las actividades online en la medida en que estas últimas aporten ventajas operativas o formativas a los estudiantes y faciliten el trabajo docente y de gestión del profesorado.

Esta integración de dos herramientas esenciales en la docencia es un complemento imprescindible de la formación presencial o semipresencial. Algunas actividades se realizan mejor en una plataforma que en clase, por falta de tiempo por ejemplo, y otras serían imposibles de hacer de otro modo. La reforma de la docencia, inherente a la armonización docente mundial, que da gran importancia a la tutoría, el trabajo en grupo y las actividades autónomas de aprendizaje potenciará aún más su uso.

The screenshot shows a Moodle course interface in a Mozilla Firefox browser. The course title is "Educación y Diversidad Sociocultural". The page layout includes a left-hand navigation menu with sections like "Usuarios en línea", "Personas", "Actividades", "Buscar en los foros", "Administración", and "Mis cursos". The main content area is titled "Diagrama de temas" and features a central banner with the course title. Below the banner, there are two main topic sections: "Tema 4.- NUESTRA VISIÓN DE LA DIVERSIDAD" and "Tema 5.- PARADIGMAS DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL". Each topic section contains bullet points, task descriptions (e.g., "Tarea 1. 'Nuestra' visión sobre 'los otros': estereotipos y prejuicios: WEBQUEST 'Las expectativas'"), and small images. On the right side, there are several utility boxes: "Novedades" (News), "Eventos próximos" (Upcoming events), "Calendario" (Calendar for October 2006), and "Actividad reciente" (Recent activity). The browser's address bar shows the URL "http://esla.unileon.es/cms/course/view.php?id=57".

No obstante no tiene sentido una educación exclusivamente virtual. El *Massachusetts Institute of Technology* publica en la Red los contenidos de sus cursos, pero el propio MIT indica que simplemente leyendo esta información no se obtiene una "educación MIT". El valor añadido es la interacción estudiante-profesorado. A pesar de todos los avances, la relación personal sigue siendo la base y el método más eficaz. Un docente no es un busto parlante sustituible por un ordenador.

Moodle simplemente es una extensión de esta interacción: permite una gestión

más eficaz del tiempo, con mayor comunicación e interactividad. Es un complemento que nos lleva a nuevas formas de docencia, en la que lo importante no son tanto las horas de clase presencial, sino el trabajo personal y colaborativo del alumnado.

## BIBLIOGRAFÍA

ADELL, J. (2004). Internet en el aula: las WebQuest. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 17. <[http://www.uib.es/depart/gte/edutec-e/revelec17/adell\\_16a.htm](http://www.uib.es/depart/gte/edutec-e/revelec17/adell_16a.htm)>. [Consulta 20/04/2009].

ALVIR, M. R.; Villamide Díaz, M.J.; Rubio, J.M y Hernández, I. (2009). Utilización de la metodología webquest como apoyo al trabajo dirigido. En Jesús Alberto Messía de la Cerda Ballesteros, Eugenio Fernández Vicente (Coords.). *Innovación educativa para la educación superior: hacia el proceso de la convergencia* (525-536). Madrid: Universidad Rey Juan Carlos, Servicio de Publicaciones y Dykinson.

AREA MOREIRA, M. (2004). WebQuest. Una estrategia de aprendizaje por descubrimiento basada en el uso de Internet. *Quaderns Digitals*, 33. <<http://webpages.ull.es/users/manarea/webquest/webquest.pdf>>. [Consulta 20/04/2009].

BARBA, C. (2002). "La investigación en Internet con las WebQuest". *Comunicación y Pedagogía*, 185, 62-66.

BLUEBILL ADV. (2003), The Classification & Evaluation of Content Management Systems. The Gilbane Report, (11), 2.

CORREA GOROSPE, J.M. (2005). La integración de plataformas de e-learning en la docencia universitaria: Enseñanza, aprendizaje e investigación con Moodle en la formación inicial del profesorado, *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 4 (1), 37-48.

DODGE, B. (2004). Four NETS for better searching. <<http://webquest.sdsu.edu/searching/fournets.htm>>. [Consulta 30/04/2009].

DODGE, B. (2002). WebQuest design process. <<http://webquest.sdsu.edu/designsteps/index.html>>. [Consulta 05/06/2009].

DODGE, B. (2002a). WebQuest taskonomy: a taxonomy of tasks. <<http://webquest.sdsu.edu/taskonomy.html>>. [Consulta 05/06/2009].

DODGE, B. (1995). WebQuests: a technique for Internet-based learning. *Distance Educator*, 1, (2), 10-13.

DOUGIAMAS, M. (2002) Interpretative analysis of an Internet-based course Constructed using a new courseware tool called moodle. (Disponible en [www.moodle.org](http://www.moodle.org)). [Consulta 05/06/2009]

FERNÁNDEZ HIERRO, C. (2005). Són útils les webquests per desenvolupar els continguts del currículum de Física i Química?. *Revista del Professorat de Ciències de Primària i Secundària*, 1, 28-30.

GARZO, A. 2004. Las WebQuests. Aplicaciones didácticas. *Quaderns Digitals*, 33. <[http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo\\_id=7361](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=7361)>. [Consulta 30/04/2009].



- HAN, Y. (2004), Digital content management: the search for a content management system. *LibraryHiTech*, (22), 4, 355-365.
- LAMB, A. y TECLEHAIMANOT, B. (2005). A Decade of WebQuests: A Retrospective. En M. Orey, J. McClendon, & R. M. Branch, (Eds.). *Educational media and technology yearbook* (Vol 30). Englewood, CO: Libraries Unlimited. <<http://eduscapes.com/earth/lambwebquestprepub.pdf>> [Consulta 12/06/2009].
- LERIS LÓPEZ, M.D.; SEIN-ECHALUCE LACLETA, M.L. (2009). Una experiencia de innovación docente en el ámbito universitario. Uso de las nuevas tecnologías. *Arbor: Ciencia, pensamiento y cultura*, Extra 1, 93-110.
- MARCH, T. (2003). The learning power of WebQuests. *Educational Leadership*, 61, 4, 42-47.
- ONRUBIA, J. (2005, Febrero). Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. *RED. Revista de Educación a Distancia*, monográfico 11. (Disponible en <http://www.um.es/ead/red/M2/>; Consultado el 13-01-2005).
- PALACIOS PICOS, A. (2009). Las webquest como estrategias metodológicas ante los retos de la convergencia europea de educación superior. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, 34, 235-249.
- PETERSON, C., CAVERLY, D. C. y MACDONALD, L. (2003). Techtalk: Developing academic literacy through WebQuests. *Journal of Developmental Education*, 26, 3, 38-9.
- RICHARDS, C. (2005). The Design of Effective ICT-Supported Learning Activities: Exemplary Models, Changing Requirements, and New Possibilities. *Language Learning & Technology*, 9, (1), 60-79.
- SUÁREZ GUERRERO, C. (2009). Estructura didáctica virtual para Moodle. *Revista DIM*, 13. [Consulta 05/12/2009]. <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2934822&orden=202358&info=link>>



## LAS HERRAMIENTAS DE AUTOR COMO HERRAMIENTA DOCENTE

**Dimitrinka G. Níkleva**

Universidad de Granada

### RESUMEN

Dedicamos este estudio a las herramientas de autor por la gran utilidad y el valor pedagógico que tienen como un recurso o instrumento de apoyo en el marco de la clase presencial. Las herramientas de autor nos permiten conseguir un proceso de enseñanza/aprendizaje multimedia, que además es significativo y constructivo. Explicamos con más detalles tres herramientas: *Hot Potatoes*, *Neobook* y *Malted*. Ofrecemos una descripción técnica y enlaces de interés. Hacemos hincapié en sus posibilidades de aplicación didáctica.

**Palabras clave:** herramientas de autor; enseñanza/aprendizaje multimedia; aplicación didáctica.

### AUTHORING SYSTEMS AS TEACHING TOOLS

#### ABSTRACT

In this work we address the importance of Authoring Systems as highly valuable pedagogical tools to be used as resources or supporting instruments within the classroom framework. Authoring Tools allow us to achieve a constructive and meaningful multimedia learning/teaching process. We focus our attention on three computer-based learning programs: Hot Potatoes, Neobook and Malted. We provide a technical description of the mentioned programs and point out relevant links. Finally, we highlight their teaching implications.

**Key words:** authoring systems; multimedia teaching/learning; teaching implications.

#### 1.- INTRODUCCIÓN

Uno de los rasgos más característicos de nuestra sociedad reside en el uso y la

expansión de las nuevas tecnologías. La educación es un ámbito que no queda ajeno a estos nuevos retos que requieren una formación continua acorde a la demanda social.

La necesidad de introducir las herramientas de autor en el aula deriva también de la necesidad de adaptar nuestro método de enseñanza al alumnado y sus características, propias del siglo XXI.

Para iniciar el tema damos a conocer el concepto de *herramientas de autor* y, a continuación ejemplificaremos su aplicación didáctica.

## **2.- HERRAMIENTAS DE AUTOR: CONCEPTO Y DESCRIPCIÓN TÉCNICA**

Las *herramientas de autor*, también llamadas *lenguajes de autor* o *software* de autor, son un tipo de *software* compuesto por formatos o plantillas para diseñar material didáctico con distinto grado de interactividad que permite elaborar archivos de tipo gráfico, audio, vídeo, etc. Se trata de aplicaciones informáticas que permiten realizar un proceso de enseñanza-aprendizaje multimedia.

Vamos a aclarar algunos de los términos que hemos usado en esta breve explicación. El término *multimedia*, como indica su nombre, se refiere a la posibilidad de utilizar múltiples medios de comunicación: textos, imágenes, gráficos, animación, vídeo, sonido, etc. Este término está muy relacionado con el de *hipermedia* e *hipertexto*, que se diferencia del texto en que presenta una estructura de la información no secuencial.

El concepto de *interactividad* se relaciona con el control sobre la presentación de los contenidos: el usuario no se ve obligado a seguir una presentación lineal, sino puede decidir qué contenidos ver y cuándo.

Querríamos destacar las siguientes herramientas de autor, aunque no nos vamos a detener en cada una de ellas: *Hot Potatoes*, *Neobook*, *Lams*, *Edilim*, *Malted*, *Clic*, *Jclic*, *Atenex*, *Squeak*, *Atnag*, *Rayuela*. Hemos optado por explicar *Hot Potatoes*, *Neobook* y *Malted*.

De todas formas, los contenidos más complejos de la materia se reservarían para la clase presencial. Así que cada profesor tiene que decidir según la materia en cuestión y según las características concretas del currículo qué, cómo y cuándo puede enseñar usando estas herramientas de autor. Por ejemplo, se adaptan muy bien para repasar y ampliar lo que se ha impartido en la clase presencial. Son también un buen recurso para hacer actividades complementarias. Si disponemos de sala de ordenadores se pueden usar en clase y si no, se pueden plantear como tarea que los alumnos realicen en casa.

## **3.- HOT POTATOES**

Nos ha parecido conveniente empezar por esta aplicación, porque quizás sea la más sencilla de usar. Recomendamos a los principiantes que se estrenen con ella y estamos seguros de que si lo hacen, se convertirán en forofos de las herramientas de autor.

Este recurso fue creado y desarrollado por la compañía de *software* Half-Baked, como parte de un proyecto de la Universidad de Victoria en Canadá. Actualmente

se distribuye ya en su versión 6 (aunque podemos usar todas las versiones que existen a partir de la versión 3), con modelos de licencia gratuitos o no según el uso que se le piensa dar. El programa es gratuito para particulares y para instituciones educativas sin ánimo de lucro a condición de que los materiales que se elaboren con este programa se distribuyan gratuitamente a través de la red. Es obligatorio obtener la licencia en los siguientes casos: si el usuario trabaja para una empresa o corporación; si es trabajador por cuenta propia; si cobra por la cesión de los materiales o no los distribuye gratuitamente en internet.

Para descargar la última versión de *Hot Potatoes* podemos acudir a la *web*:  
<http://web.uvic.ca/hrd/hotpot/#downloads>

En esta página habrá que elegir la versión según el sistema operativo que utiliza el usuario. La que aconsejamos es: *Hot Potatoes for Windows 98/ME/NT4/2000/XP* (versión 6.0.4). Se trata de un archivo ejecutable de 7,78 MB, cuya instalación es la más sencilla, ya que no necesita el programa *winzip*.

Después de descargar el programa, debemos ejecutar el archivo *Setup* y seguir las instrucciones de instalación.

Independientemente de si podremos usar el programa de manera gratuita o no, se recomienda que el usuario se registre, rellenando un formulario: <http://142.104.133.52/admin/register.htm>. Nos proporcionarán un nombre de usuario y una clave que nos enviarán por correo electrónico. Solo si nos registramos estaremos informados de las actualizaciones del programa y podremos usar todas las opciones que nos ofrece sin ningunas limitaciones como, por ejemplo, el número de preguntas que podemos poner en un ejercicio.

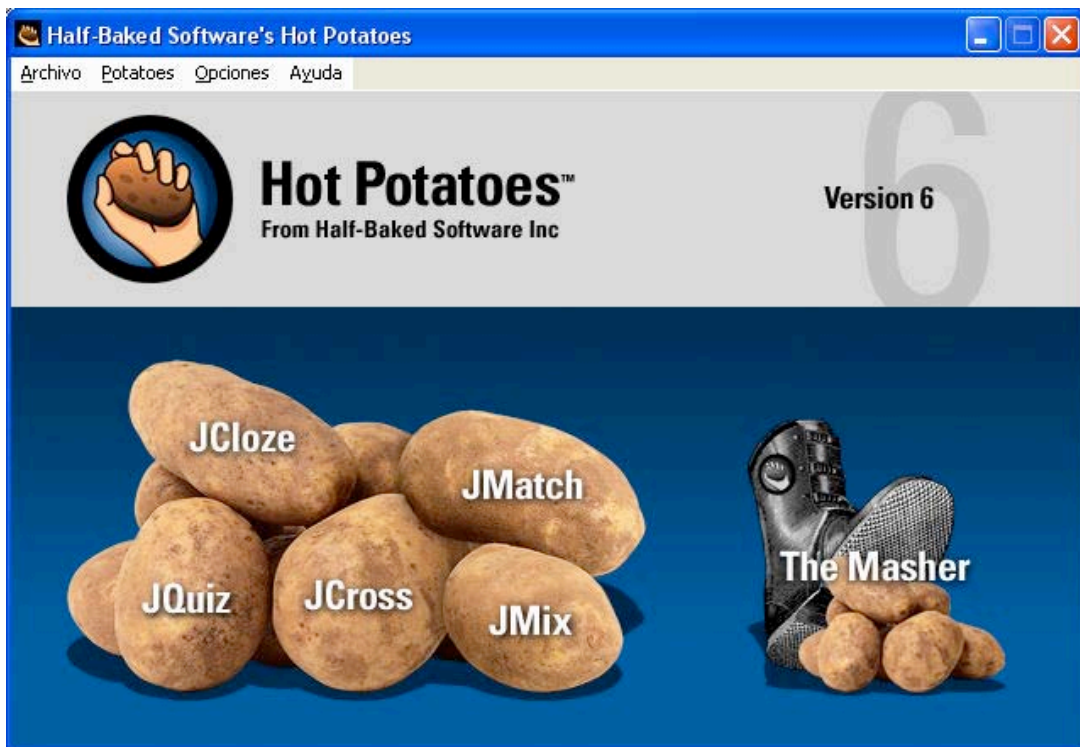
¿Qué nos permite la herramienta *Hot Potatoes*? Nos permite crear ejercicios interactivos de selección múltiple, rellenar huecos, ordenar palabras, resolver crucigramas, emparejar elementos, dar respuestas cortas, etc. Además, podemos incorporar textos, gráficos, archivos de audio y vídeo, etc.

La interactividad se consigue con *JavaScript*, pero no es obligatorio conocer este lenguaje.

Es muy importante saber que las actividades con *hot potatoes* permiten ofrecerle al alumno información de retorno que le sirve de ayuda tanto para trabajar como para evaluarse, es decir, se pueden diseñar tests interactivos con los que el alumno haga la autoevaluación de los conocimientos adquiridos. La herramienta nos proporciona la calificación que hemos obtenido después de haber realizado el test. Para ello tenemos que crear una base de datos con preguntas y una página *web* con el test.

Otra ventaja es que se pueden hacer enlaces para introducir algunos aspectos tutoriales, enviar un correo electrónico que nos da la facilidad y la eficacia de comunicarnos con todos los alumnos a la vez, además de que nos ahorra tiempo.

Veamos más detalladamente las aplicaciones de la herramienta. Se trata de un conjunto de seis herramientas de autor. Esta es la pantalla de inicio de *Hot Potatoes*:



Podemos seleccionar cualquiera de las patatas, entrar en “Ayuda” y pulsar “registrar”. El programa nos pedirá el nombre de usuario y la clave que ya hemos obtenido por correo electrónico.

Cada “patata” o aplicación específica cuenta con una plantilla propia que dispone de varias formas de presentación. Las “patatas” son: JCloze, JQuiz, JCross, JMix, JMatch y The Masher.

Cada herramienta se usa para elaborar distintos tipos de ejercicios:

JCloze: Nos permite crear un texto con huecos en blanco.

JQuiz: Genera una serie de preguntas e introduce la respuesta en un cuadro de texto.

JCross: Genera crucigramas con espacios para introducir las respuestas.

JMix: Para hacer ejercicios de ordenar frases.

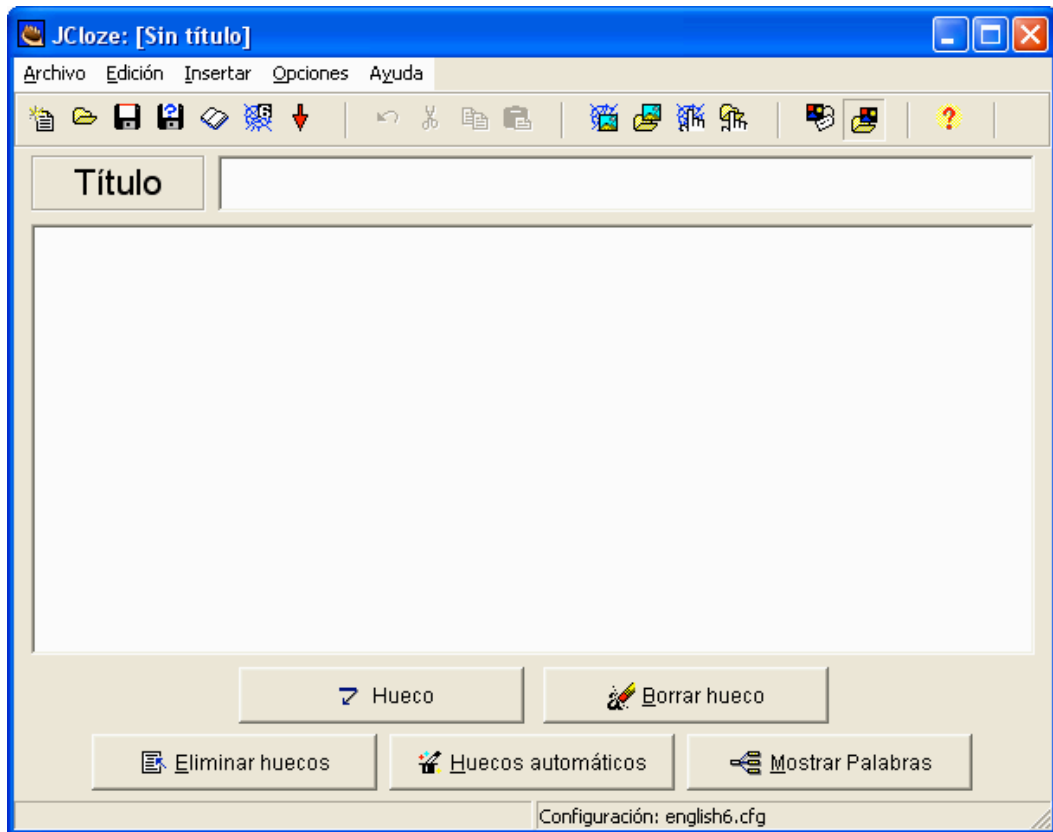
JMatch: Nos sirve para hacer ejercicios de asociación.

The Masher: Nos permite compilar los ejercicios, de manera automática, en unidades didácticas.

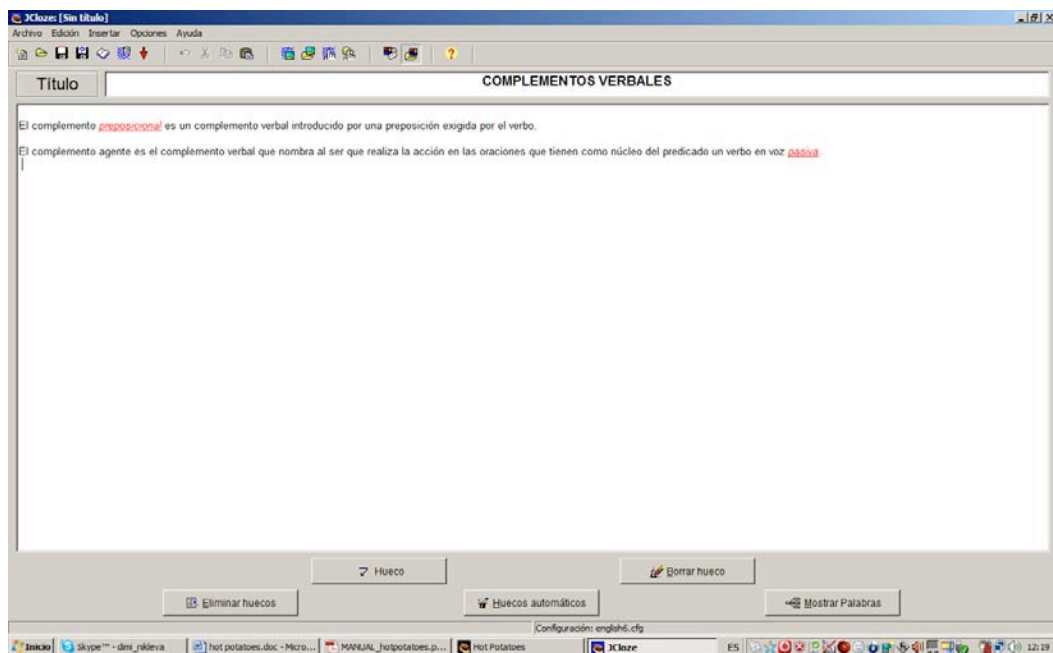
A continuación ofrecemos ejemplos de JCloze y JQuiz:

### ***JCloze***

La pantalla inicial es esta:

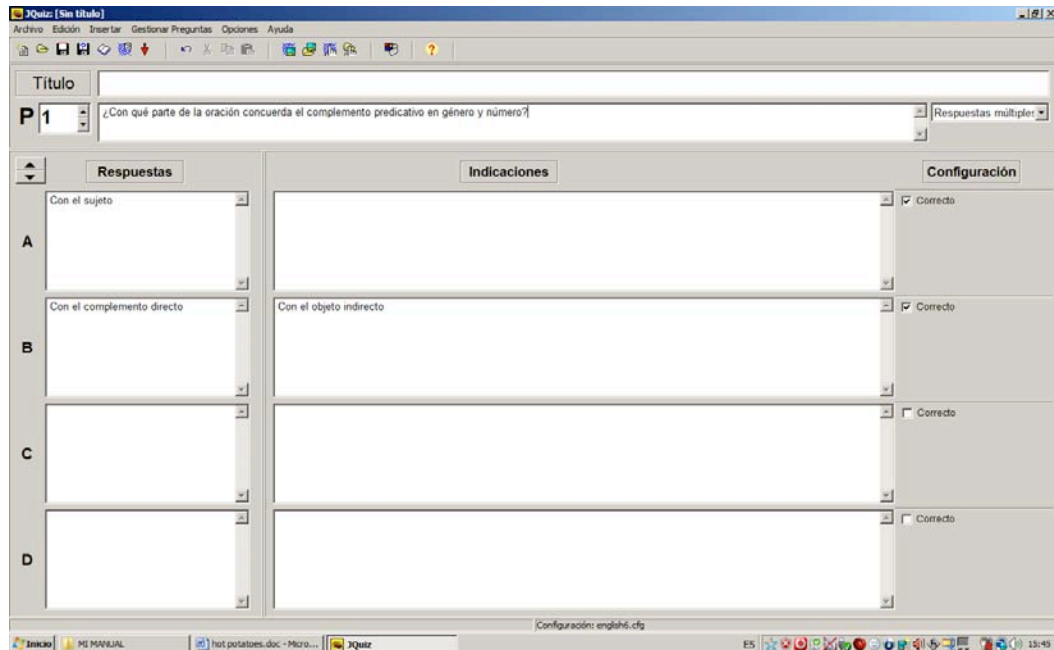


Introducimos un texto, seleccionamos las palabras donde queremos que aparezcan los huecos y pulsamos sobre ellas. Salta la pantalla que nos pide que predeterminemos la/s respuesta/s correcta/s. La palabra seleccionada ya para el hueco cambia de color (rojo). En "Mostrar palabras" podemos ver la/s respuesta/s.



## ***JQuiz***

Con la aplicación *JQuiz* podemos crear ejercicios con distintos tipos de preguntas y mezclarlos: respuestas múltiples, respuestas cortas y de selección múltiple, además de un nuevo tipo llamado pregunta “híbrida”.



## **4.- NEOBOOK**

Es otra herramienta de autor, multimedia, fácil de usar, que no requiere conocimientos de programación. Incluso los usuarios inexpertos podrán combinar textos, gráficos, sonido, animación y otros elementos para crear contenido interactivo.

Es una de las herramientas de autor de mayor difusión en el mercado educativo. Nos permite crear libros multimedia, programas didácticos, cuentos interactivos, presentaciones, controles de clase, juegos sencillos, cuentos interactivos, revistas electrónicas interactivas, informes, folletos, catálogos, etc. En las publicaciones electrónicas podemos incluir animaciones, imágenes, vídeo y sonido.

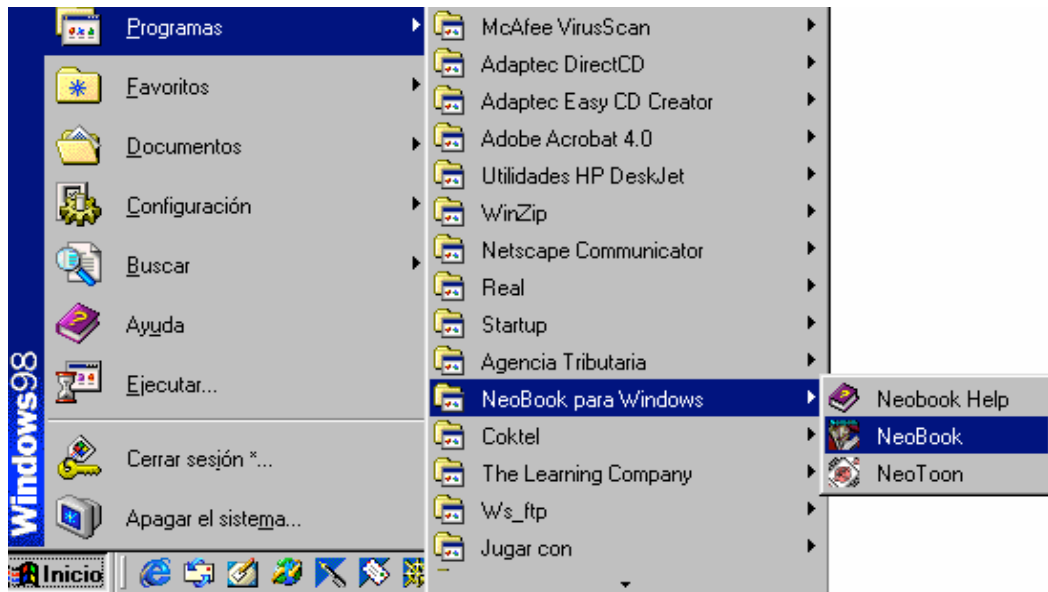
Se puede descargar de:

<http://neobook.softonic.com/>

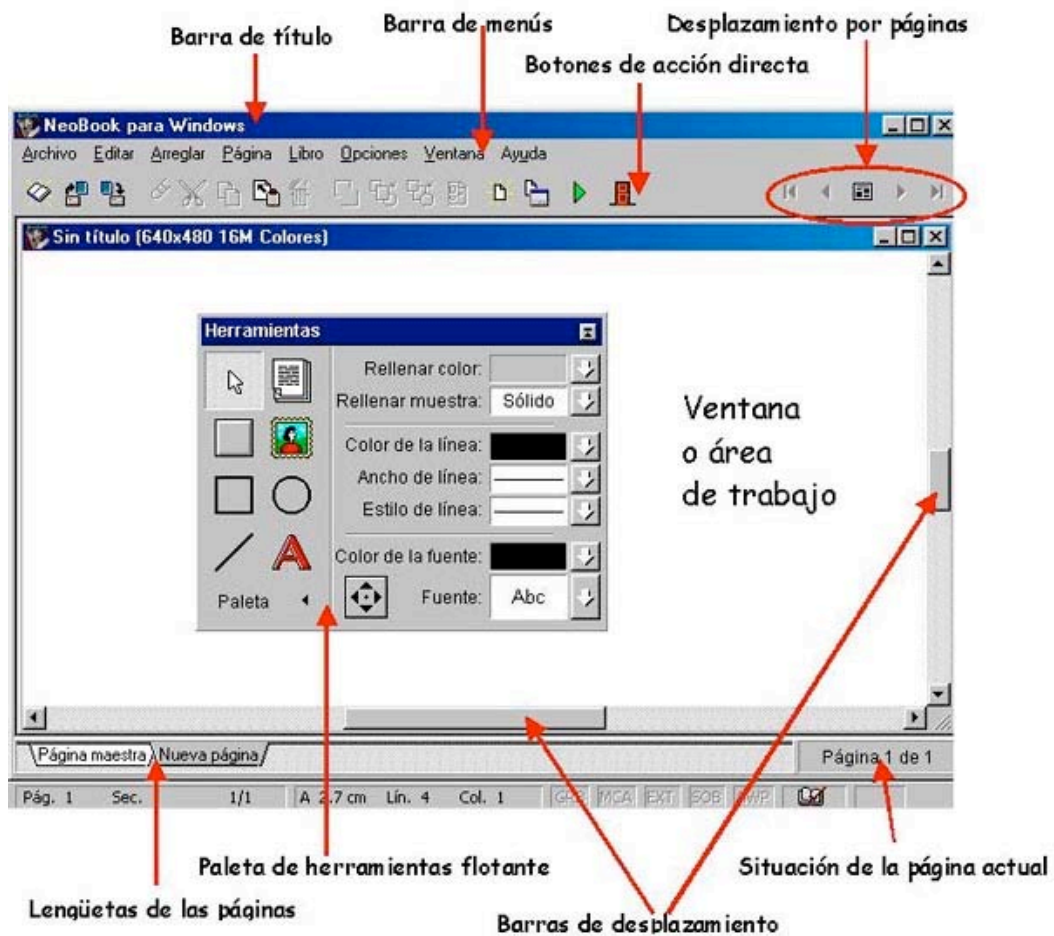
<http://neobook.programas-gratis.net/>

Esta es la ruta para ejecutar el programa: Inicio-Programas-Neobook para Windows-Neobook.





La pantalla de inicio de Neobook es una página en blanco con las siguientes áreas (Ortiz Durán, 2001):



## 5.- MALTED

MALTED (*Multimedia Authoring for Language Tutors and Educational Development*) es una herramienta de autor gratuita que fue diseñada originariamente para la enseñanza de idiomas, aunque su uso ya se ha extendido a muchas otras áreas. Para usar esta herramienta se requieren conocimientos del lenguaje *html*. Se necesitan también conocimientos, aunque no amplios, de programación en JAVA.

La creación de MALTED se debe a un programa europeo de colaboración, pero actualmente se mantiene por el Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa del Ministerio de Educación y Ciencia.

Nos permite el diseño de materiales didácticos multimedia a través de un *framework* Java por lo que permite la reutilización de los contenidos y su modificación por parte del usuario de una forma sencilla y práctica (Gértrudix, 2006).

MALTED está formado por un navegador, un editor y un depurador.

El depurador MALTED permite visualizar, revisar y corregir las actividades.

El editor MALTED es un sistema de autor que permite la creación de actividades y cursos multimedia para la enseñanza/aprendizaje de Lenguas extranjeras. Genera *applets* de java que pueden ser ejecutados posteriormente tanto desde el disco duro del ordenador como a través de los sitios web en los que se hayan publicado, *on-line*.

El navegador de MALTED permite reproducir y ver las unidades didácticas elaboradas que se podrán descargar desde el sitio *web* oficial y posteriormente se pueden visualizar (mediante el visor de MALTED) sin estar conectados a Internet.

MAX (MAdrid\_LinUX) está preparado para poder visualizar unidades didácticas de MALTED a través de sus respectivos navegadores, Mozilla y Firefox.

## 6. ENLACES DE INTERÉS

En este apartado queremos destacar algunas páginas *web* de interés:

La página de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid:

<http://www.educa.madrid.org/portal/c/portal/>

La página *web* del Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa (CNICE):

[http://roble.cnice.mecd.es/hotp0019/actividades\\_finales/finales.html](http://roble.cnice.mecd.es/hotp0019/actividades_finales/finales.html)

Tutoriales de *HotPotatoes*:

MEC: <http://platea.pntic.mec.es/~iali/CN/HotPot60/tutorial.htm>

Aula21: <http://www.aula21.net/segunda/hotpotatoes.htm>

Página del Instituto de Tecnologías Educativas (Ministerio de Educación, Política Social y Deporte):

<http://observatorio.cnice.mec.es/modules.php?op=modload&name=News&file=article&sid=57>

Otras páginas como:

<http://www.web.uvic.ca/hrd/hotpot/index.htm>

<http://observatorio.cnice.mec.es/>

<http://platea.pntic.mec.es/~jortiz1/neobook.html>

<http://www.educared.net/>

<http://malted.cnice.mecd.es>

## **7.- CONCLUSIONES**

Las herramientas de autor son aplicaciones informáticas que permiten realizar un proceso de enseñanza-aprendizaje multimedia que, además, es constructivo y significativo.

La aplicación de las nuevas tecnologías en el ámbito educativo aportará al profesorado la profesionalidad que le exige no solo la época contemporánea, sino también el propio alumnado (como parte de la sociedad moderna) que por su edad integra estos conocimientos con más facilidad e interés.

Indudablemente, debemos adaptar nuestro método de enseñanza a las preferencias de estilo de aprendizaje de los alumnos. Esto tendrá como consecuencias una mayor motivación y un mayor rendimiento académico.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Gértrudix Barrio, Manuel (2006): "Convergencia multimedia y educación. Aplicaciones y estrategias de colaboración en la Red". *Icono 14* (Revista de Comunicación y Nuevas Tecnologías), nº 7, pp. 1-17.

Martín Gavilanes, M.<sup>a</sup> Ángeles (2004). "Software de autor y estilos de aprendizaje". *Didáctica. Lengua y Literatura*, vol. 16, pp. 105-116.

Ortiz Durán, S. (2001). *Aspectos básicos de Neobook*. En [http://platea.pntic.mec.es/~jortiz1/Aspectos\\_basicos\\_de\\_Neobook.pdf](http://platea.pntic.mec.es/~jortiz1/Aspectos_basicos_de_Neobook.pdf)

## **Páginas web:**

<http://www.educa.madrid.org/portal/c/portal/>

<http://observatorio.cnice.mec.es/>



# **¿DE QUÉ FORMA PODEMOS USAR SIMULACIONES DE EXPERIMENTOS EN EL AULA DE CIENCIAS NATURALES? UNA PROPUESTA REFERIDA A LAS LEYES DE LOS GASES**

**Susana Aguilar**

**Carla Maturano**

**Graciela Inés Núñez**

Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes. Universidad Nacional de San Juan

## **RESUMEN**

En este trabajo presentamos una propuesta que utiliza las TICS para aprender Ciencias Naturales de una manera diferente a la que habitualmente se utiliza en el aula. Diseñamos un instrumento, que incluye instancias individuales y grupales, sobre la ecuación de estado y las leyes de los gases ideales para cursos a nivel universitario o secundario especializado. El mismo propone la utilización de simulaciones que representan procesos para un sistema gaseoso en los que pueden controlarse algunas variables y observar sus efectos. Antes de utilizar el software, los estudiantes deben identificar las magnitudes físicas intervinientes y proponer experimentos. Para comprobar sus hipótesis experimentarán en forma virtual usando applets. La preparación y el desarrollo de la experimentación son similares a las realizadas en un laboratorio real. Las ventajas fundamentales de este recurso se relacionan con la solución de la falta de disponibilidad de material de laboratorio para experimentar en estos temas.

**Palabras clave:** aprendizaje; ciencias de la naturaleza; uso didáctico del ordenador.

## **HOW MAY WE USE SIMULATIONS OF EXPERIMENTS IN THE CLASSROOM OF NATURAL SCIENCE? A PROPOSAL ABOUT THE LAWS OF GASES**

## **ABSTRACT**

In this paper we present a proposal that uses the TIC to learn Natural Science in a manner different from that normally used in the classroom. We designed an instrument, which includes individual and group instances, on the equation of state

and ideal gas laws to college level courses or specialized secondary. It proposes the use of simulations that represent processes for a gas system that can be controlled modifying some variables and observing their effects. Before using the software, students must identify the physical quantities involved and propose experiments. In order to test their hypothesis they do virtual experiences using applets. The preparation and conduct of experiments are similar to those in a real laboratory. The major benefits of this resource are related to the settlement of the unavailability of laboratory equipment to experiment on these issues.

**Key words:** learning; natural sciences; didactic use of computer.

## 1.- USO DE TICS EN ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS

Las TICs han adquirido una gran relevancia en los procesos educativos. Coll, Mauri y Onrubia (2008) afirman que las nuevas tecnologías se presentan como herramientas poderosas para el aprendizaje. Dado que ya no existen limitaciones de espacio, generan nuevos escenarios y nuevas posibilidades educativas. En este sentido, promueven una nueva mirada sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje dado que requieren de la participación activa del estudiante, promoviendo el desarrollo de habilidades y destrezas intelectuales, procedimentales y emocionales, al mismo tiempo que la formación de competencias fundamentales para su desarrollo profesional continuo (Salinas, 2004).

Badia y Monereo (2008) sostienen que las TICs permiten poner en juego una serie de procesos relacionados con: (a) la capacidad de anticipar, exponer y reflexionar sobre sus decisiones para obtener los resultados esperados; (b) la interacción dinámica tanto con los contenidos como con los sujetos que intervienen en la actividad de aprendizaje implicada; (c) la posibilidad de pensar sobre los errores, los cambios que se producen y las acciones de metacognición que se originan en este proceso; (d) la oportunidad de aprender nuevas formas de gestión del conocimiento, dada las múltiples posibilidades que ofrecen.

Por otra parte, las TICs se presentan como instrumentos que posibilitan pensar, representar, presentar y procesar la información al instante y en un espacio reducido. Actúan como mediadoras no sólo entre los sujetos (docentes y alumnos) y el contenido a aprender, sino también en los intercambios comunicativos y las interacciones entre profesores y alumnos y entre pares (Coll et al, 2008). En este sentido, las TICs ofrecen oportunidades de aprender de otras formas, más allá de las que habitualmente utilizamos en el aula. El docente ya no es la fuente del conocimiento sino un guía que proporciona herramientas y recursos para la construcción del conocimiento y, en sus intervenciones, es orientador y mediador del aprendizaje de los estudiantes (Salinas, 2004).

En la enseñanza de las Ciencias Naturales, el uso de software educativo ofrece posibilidades para mejorar los procesos de aprendizaje, ya que permite explicitar los conocimientos previos de los alumnos, construir hipótesis y contrastarlas con los modelos teóricos, y alcanzar una mayor comprensión de los conceptos científicos. También permite recoger y manipular los datos experimentales, implementar simulaciones; construir y analizar gráficas que relacionan las variables y realizar cálculos necesarios para el desarrollo de experiencias (Pontes,

Gavilán, Obrero y Flores, 2006).

Una ventaja directa de la aplicación de TICs al campo educativo y concretamente en las prácticas experimentales es que permite la manipulación virtual de variables que podrían ser peligrosas o inobservables en otros casos.

## **2.- SIMULACIONES: DEFINICIÓN**

Las simulaciones “representan procesos o fenómenos en los que pueden controlarse algunas variables y obtener la visualización en función de la selección realizada” (del Carmen, 1997, p.206). Por su parte, Monereo y Romero (2008) definen la simulación como el proceso de aplicar un modelo que trata de representar un sistema real a fin de comprender el comportamiento del sistema y/o evaluar nuevas estrategias para su mejor funcionamiento.

En muchos casos se confunde simulación con parametrización. Nos referimos al caso de las mal llamadas “simulaciones matemáticas”, cuando se refieren a las gráficas cartesianas. En la simulación se da la “descripción del comportamiento de un fenómeno, a través de un modelo” (Bosch, 1995, p. 41), en cambio, en Matemática, se representan gráficamente las funciones, proponiendo valores para los coeficientes. Esto da por resultado un conjunto de funciones.

## **3.- PROCESO DE SIMULACIÓN DE FENÓMENOS POR MEDIO DE MODELOS**

La inclusión de simulaciones en la enseñanza de las Ciencias Naturales permitiría al estudiante aprender procesos de producción de conocimiento científico y aprendizaje colaborativo. En el software educativo se dispone de toda clase de información (textos, imágenes, tipos diferentes de datos, gráficas, etc.), instrumentos para la resolución de ejercicios y problemas y herramientas que efectúan simulaciones de los experimentos y de los fenómenos científicos (Pontes et al., 2006).

Bosch (1995) explica que ante un instrumento de simulación virtual, en primer lugar, el estudiante supone que el fenómeno se comportará tal como lo espera. Luego de predecir el fenómeno, es importante llevar a cabo el experimento, a fin de corroborar si las predicciones son correctas. Si por el contrario, la simulación no da el resultado esperado, los usuarios deben proponer nuevas hipótesis, de modo de ajustar el modelo hasta alcanzar el objetivo deseado. Sin embargo, es necesario ir planteando diversas situaciones al alumno. La pregunta que orienta la acción será: ¿Qué pasaría si cambiamos el valor de tal o cual magnitud? En ese caso aparecerán nuevas predicciones que luego serán llevadas a la práctica.

Villarreal Hernández et al. (2005) explica que en esta visión, “el trabajo experimental es una herramienta valiosa que permite el uso de procedimientos aceptados y validados por la comunidad científica” (p. 2). El uso de simulaciones en el aula de Ciencias puede ser considerado como un acercamiento a la investigación científica cuando es aplicado a la investigación en el aula.

En este sentido, el trabajo colaborativo entre los estudiantes es muy importante. Una tarea a desarrollar grupalmente es el diseño de experimentos que permitan realizar cambios en el fenómeno físico y analizar y registrar la dependencia que existe entre las magnitudes. Este proceso los ayudará a establecer conclusiones y

presentarlas al resto de los estudiantes para su discusión, del mismo modo en que los investigadores exponen sus resultados a la comunidad científica.

#### 4.- DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA

El uso de las TICs en la educación científica ha evolucionado mucho en los últimos años tanto en el desarrollo de herramientas cada vez más potentes como en la mejora pedagógica de los contenidos del software educativo. Nos interesa en este trabajo mostrar una forma de utilizar las nuevas tecnologías en el aula de Ciencias.

Uno de los materiales disponibles para trabajar en el aula de Ciencias utilizando las TICs está disponible en forma gratuita en Internet. Existe una gran variedad de pequeñas simulaciones denominadas applets que simulan muchos fenómenos de manera interactiva. Un applet es un programa en lenguaje Java que permite ejecutar experimentos. El mismo puede descargarse a partir de páginas web como la que hemos seleccionado en este caso: <http://phet.colorado.edu/> . Phet propone una gran cantidad de simulaciones en Java y Flash desarrolladas por la Universidad de Colorado (EEUU) basadas en fenómenos físicos que permiten a los estudiantes hacer conexiones entre los fenómenos de la vida real y el conocimiento científico. Las simulaciones ofrecen instrumentos de medición, incluyendo reglas, cronómetros, voltímetros y termómetros. El estudiante puede manipular estas herramientas interactivas y obtener variaciones inmediatas al realizar cambios en el sistema.

Para llevar a cabo esta propuesta, hemos seleccionado el applet que se titula Propiedades de los gases, aunque destacamos la disponibilidad de obtener excelentes recursos para otros temas. El software seleccionado permite analizar el comportamiento de las moléculas en una caja cuando se varía el volumen, se añade o quita calor, cambia la gravedad, entre otros cambios posibles. Se pueden medir la temperatura y la presión, es posible calcular el volumen a partir de la medición de la longitud de la caja y contar el número de partículas de gas que forman el sistema, entre otras operaciones posibles para luego relacionar las magnitudes físicas intervinientes entre sí.

Las magnitudes físicas que necesitamos variar y controlar en los experimentos para analizar las leyes de los gases y obtener la ecuación de estado son:

- **Cantidad de gas:** puede variarse de diferentes modos: aumento (es posible hacer que ingrese gas al recipiente accionando el émbolo ubicado en el sector derecho las veces que sea necesario, aumentando la cantidad de moléculas cada vez que se acciona) o disminución (la tapa superior puede desplazarse lateralmente dejando que las partículas escapen del recipiente).
- **Tipo de gas:** puede variarse entre dos tipos: gas ligero (liviano) y gas pesado.
- **Volumen:** puede variarse moviendo la pared lateral móvil a la izquierda y a la derecha. Puede medirse la longitud de la caja con una regla provista entre las herramientas de medición.
- **Temperatura:** puede medirse con el termómetro colocado en el recipiente.
- **Presión:** puede medirse con el manómetro colocado en el recipiente.



- **Fuente de calor en contacto térmico con el recipiente:** es posible añadir o quitar energía en forma de calor utilizando el depósito térmico inferior. Para esto puede seleccionarse: la opción 0 (equivale a una pared adiabática inferior), añadir o quitar calor (con cuatro niveles posibles cada uno de ellos).

Dadas las características y posibilidades de este applet, diseñamos un instrumento para su utilización en cursos universitarios o de secundaria especializada en Ciencias Naturales, a fin de sugerir actividades individuales y grupales que permitan un mejor aprovechamiento del recurso para aumentar la significatividad del aprendizaje. La necesidad de acudir a estos recursos se fortifica especialmente en estos temas añadiéndose a las virtudes ya descritas anteriormente para estos materiales, la necesidad de solucionar la inexistencia de material en los laboratorios para experimentar con gases (agravado por la sofisticación de los instrumentos que deberían trabajar a presiones extremadamente bajas para lograr resultados que se acerquen al comportamiento del gas ideal).

El instrumento diseñado está ideado para su aplicación antes del tratamiento de la ecuación de estado del gas ideal y de las leyes de los gases en un curso de Física a nivel universitario o en asignaturas del último año de secundario con orientación en Ciencias Naturales. Se espera que los estudiantes tengan nociones básicas acerca del calor, la temperatura, la presión, entre otras magnitudes físicas que son indispensables para la comprensión de los temas abordados.

Se propone la presentación del software por el docente mostrando (sin explicaciones verbales) cambios en las diferentes magnitudes tal como se ha descrito anteriormente. Estos cambios no se deberían realizar en forma secuencial ni ordenada sino solamente para que los estudiantes conozcan las posibilidades del applet.

La propuesta consta de una instancia individual en la que los alumnos en forma escrita realizarán las actividades propuestas en la guía de trabajo cuyos objetivos tienden a:

- 1) Acercar a los alumnos a las posibilidades y limitaciones del software y ayudar a fomentar el diseño posterior de experimentos mediante la visualización de cambios en las condiciones del sistema realizados en primera instancia por el docente,
- 2) Identificar las magnitudes físicas involucradas, lo cual permite analizar en detalle las posibilidades de la simulación que condicionarán cualquier experimento que se programe para relacionarlas entre sí.
- 3) Diseñar experimentos que puedan realizarse con la simulación teniendo en cuenta sus posibilidades. Respecto al diseño de experimentos se espera que surjan propuestas diversas que involucren relaciones que van más allá de las consideradas como leyes de los gases. Cuando solicitamos el diseño experimental, optamos por una consigna abierta a fin de disparar ideas acerca de todas las posibilidades que ofrece el software. En este caso trabajamos con algunas ya que la secuencia didáctica sólo contempla el tratamiento de las leyes de los gases y de la ecuación de estado del gas ideal. Quedarían para su posterior tratamiento o para actividades especiales de los alumnos que deseen profundizar otros experimentos en que se introduzcan variaciones en el valor de la aceleración de la gravedad, se mezclen gases diversos, etc. En esta misma actividad será necesario que los alumnos pongan en práctica algunas habilidades procedimentales relacionadas con

el manejo de variables, la identificación de las variables independiente y dependiente en un experimento, entre otras.

Luego de esta instancia individual y, en lo posible habiendo el docente analizado las respuestas de los estudiantes, se agrupan los alumnos según sus intereses en cuanto a los experimentos propuestos para realizar las tareas indicadas en la segunda parte de la guía de trabajo. Según el tiempo disponible podrá asignarse a cada grupo el diseño y realización de experimentos que analicen alguna/s de las dependencias entre magnitudes que se indican en la guía de trabajo. Se propone en primer lugar la discusión grupal a fin de determinar a partir de las propuestas realizadas individualmente cuál de éstas se adapta mejor para hallar la dependencia asignada al grupo de trabajo.

Posteriormente se les solicita detallar el procedimiento a fin de que expliciten los pasos concretos a seguir para hallar la dependencia entre las variables. En este caso las principales dificultades podrían asociarse a la ausencia de algunos pasos necesarios para realizar en forma correcta el experimento virtual y dificultades en el manejo de variables. Podría ser conveniente en algunos casos indicar que, una vez elegida la magnitud a variar deberán dejarse el resto constantes y analizar sólo el impacto de las variaciones en los valores de sólo una de las magnitudes restantes. La anticipación de resultados ayudará a reformular hipótesis si fuera necesario.

La realización de la experiencia debe estar guiada por el docente, quien asesorará a cada grupo según las dificultades que surjan. Con la aplicación de esta guía de trabajo experimental pretendemos favorecer el aprendizaje de habilidades experimentales mediante la utilización del sistema de adquisición de datos provisto por el software utilizado. Para ello los estudiantes disponen de una especie de vitrina virtual, donde están disponibles un conjunto de materiales necesarios para realizar el montaje experimental y una mesada de laboratorio central en la que realizarán los experimentos.

Durante la realización de tales experimentos se espera que el estudiante elija los materiales adecuados para el montaje, arrastrándolos con el mouse desde la vitrina hasta la mesada de trabajo y una vez finalizado el montaje efectúe las mediciones en forma automática. En este caso, la preparación y el desarrollo de la experimentación tiene una secuencia similar a la que se lleva a cabo en un laboratorio real, por lo que es necesario ser cuidadoso al realizar las mediciones, esperar los tiempos adecuados hasta la estabilización del sistema en estudio y realizar varias mediciones para obtener el comportamiento promedio del sistema en las condiciones dadas. Se aconseja en cada caso que los alumnos registren los valores de las mediciones una vez que se haya estabilizado el sistema en estudio y que, si es necesario, se incluyan barras de error en las gráficas cartesianas ya que el software conserva la existencia de errores aleatorios en los valores tal como ocurre en la experimentación real.

Como el objetivo de esta propuesta se relaciona con el logro de la comprensión por parte de los estudiantes de la naturaleza de las relaciones a nivel cuantitativo entre las variables físicas, medidas automáticamente mediante la utilización del software, los estudiantes deben realizar la representación gráfica de los datos y buscar un modelo matemático que se ajuste a dichos datos. Según los objetivos del curso en que se utilice el instrumento se puede evaluar la conveniencia de hallar la

recta que mejor se ajuste a los resultados experimentales en forma rigurosa o a simple vista. Se incluyen dos cuadrículas en la guía para que el grupo que encuentra una relación inversa entre las variables pueda graficar la inversa de una en función de la restante a fin de ajustar mediante una recta la relación matemática buscada.

Por último, se propone un espacio para discutir las conclusiones del trabajo en el cual sería deseable que quedara expresada no sólo la relación matemática que vincula las variables en estudio sino también las dificultades que han tenido que salvar durante el trabajo con la simulación y las potencialidades que han quedado inexploradas en el abordaje seleccionado. Sin duda, una sesión plenaria de presentación de los resultados y la discusión con todos los alumnos de los aspectos descriptos, permitirá aprender mejor los contenidos relacionados con las propiedades de los gases, las leyes y la ecuación del gas ideal que resume las mismas. También es importante aprender que los procedimientos aplicados en el trabajo con simulaciones se relacionan directamente con la labor que hacen los científicos en muchas áreas de la Ciencia en la actualidad.

## **5.- REFLEXIONES FINALES**

La inclusión de propuestas experimentales como la descrita en este trabajo en las clases de Ciencias Naturales, especialmente en temas en que no se dispone de los medios adecuados para el trabajo en el laboratorio real, permiten a los estudiantes emplear instrumentos muy semejantes a los utilizados en la práctica propiamente dicha, facilitando la tarea de adquisición de datos. Coincidimos con Pontes et al. (2006) cuando afirman que el uso del ordenador en el laboratorio simplifica las tareas tediosas de realización de muchas mediciones ya que el sistema de adquisición de datos puede realizar las medidas de un modo extremadamente rápido, lo que facilita el acceso a experiencias inimaginables hace algunos años, o que se realizaban de un modo tan lento que resultaría insufrible para los alumnos. Esto ayuda a repetir los experimentos, probar con escasa inversión de tiempo y esfuerzo nuevas posibilidades, realizar modificaciones en el sistema, repetir experiencias, etc. Estas ventajas hacen que el núcleo central de la clase de Ciencias se traslade al planteo de hipótesis, al diseño de nuevos experimentos o a la interpretación de resultados.

Esta propuesta pretende contribuir además en el intento de adaptar las clases de Ciencias Naturales a los cambios culturales, para lo cual deben incluir modificaciones que utilicen los recursos didácticos que ofrecen los nuevos medios. Nos interesa difundirla dado el interés que los medios audiovisuales, los medios informáticos y las nuevas tecnologías despiertan en el profesorado (Cebreiro López et al., 2003) quienes le atribuyen un papel significativo en la motivación de los alumnos y la realización de una enseñanza de calidad.

Finalmente, consideramos la enseñanza y el aprendizaje en entornos virtuales como una verdadera posibilidad de innovación pedagógica que favorece la capacidad de aprender, la creatividad y el trabajo en equipo. Aunque somos conscientes que el uso de un medio educativo no cambia en sí mismo la calidad de la enseñanza (Prendes Espinosa, 1997), proponemos aquí una forma de repensar los objetivos, la metodología y los resultados en el aula de Ciencias Naturales, en la cual el medio utilizado resulta una ayuda significativa dada la complejidad de la

temática abordada.

Nuestro aporte, aunque constituye una iniciativa áulica de utilización de las TIC, necesitaría ser acompañada de medidas institucionales que favorezcan la generalización de prácticas de este tipo integradas a la actividad cotidiana de las aulas. Coincidimos con lo expresado por Salinas (2004) en que si bien, se requiere participación activa y motivación del profesorado, se necesita, además, un fuerte compromiso institucional que promueva los procesos de innovación en este ámbito.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Badía, A. y Monero, C. (2008). La enseñanza y el aprendizaje de estrategias de aprendizaje en entornos virtuales. En Coll, C. y Monereo, C. (Eds). *Psicología de la educación virtual. Aprender y enseñar con las Tecnologías de la Información y la Comunicación* (pp. 348-357). Madrid: Editorial Morata.

Bosch, H. E. (1995) *La enseñanza de las ciencias asistidas por medios informáticos*. Informática. Tomo II. PROCENCIA. Conicet. Argentina: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

Cebreiro López, B.; Salinas Ibáñez, J.; Castaño Garrido, C.; Morales Lozano, J. A.; Martínez Sánchez, F.; Romero Tena, R.; Gisbert Cervera, M.; Prendes Espinosa, M. P. y Cabero Almenara, J. (dir.). (2003). Las nuevas tecnologías en la actividad universitaria. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, N<sup>o</sup>. 20, pp. 81-100. Consultado el 23 de Junio de 2010 en <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n20/n20art/art2008.htm> .

Coll, C., Mauri, T. y Onrubia, J. (2008). Los entornos virtuales de aprendizaje basados en el análisis de casos y la resolución de problemas. En Coll, C. y Monereo, C. (Eds). *Psicología de la educación virtual. Aprender y enseñar con las Tecnologías de la Información y la Comunicación* (pp. 213-222). Madrid: Editorial Morata.

Del Carmen, L. (Coord.) (1997). *La enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias de la naturaleza en la educación secundaria*. Cuadernos de Formación del Profesorado. Universitat de Barcelona. Buenos Aires: ICE/HORSORI.

Monereo, C. y Romero, M. (2008). Los entornos virtuales de aprendizaje basados en sistemas de emulación cognitiva. En Coll, C. y Monereo, C. (Eds). *Psicología de la educación virtual. Aprender y enseñar con las Tecnologías de la Información y la Comunicación*. (pp. 194-212). Madrid: Editorial Morata.

Prendes Espinosa, M. P. (1997) Las nuevas tecnologías en la enseñanza. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 1, 2, 35-44.

Pontes, A., Gavilán, A., Obrero, M. y Flores, A. (2006). Diseño y aplicación educativa de un programa de simulación para el aprendizaje de técnicas experimentales con sistemas de adquisición de datos. *Rev. Eureka Enseñanza y Divulgación en Ciencias*, 3, 2, 251-267.

Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. [artículo en línea]. UOC. Vol. 1, n<sup>o</sup> 1. [Fecha de consulta: 22/06/10]. <http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/salinas1104.pdf>

Villarreal Hernández, M. E., Salcedo Torres, L. E., Zapata Castañeda, P. N., Colmenares, E., Moreno, S. P. y Rivera Rodríguez, J. C. (2005). Incorporación de NTIC en prácticas de laboratorio de Química desde la enseñanza y aprendizaje por investigación. *Revista Enseñanza de las Ciencias*, Número Extra. VII Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias. Granada, España.



## **NERVIÓN VIRTUAL**

**Antnio Fernández González<sup>1</sup>**

**Miguel Ángel Perales Leiva**

<sup>1</sup>Universidad Autónoma de Madrid

### **RESUMEN**

El proyecto que se presenta a continuación parte de la nueva realidad social existente. Una sociedad rodeada de TIC necesita una escuela que tome en cuenta este aspecto y las implemente en el aula. Este proyecto consiste en la creación de "Nerviión Virtual", una simulación del barrio de Nerviión de Sevilla. Para su realización se ha utilizado la herramienta RPG Maker, software que no necesita conocimientos de programación para ser utilizado.

El barrio virtual creado se compone de las tiendas y lugares más característicos de la zona, incluyéndose a los habitantes, que plantean problemas al personaje principal y otros que le ayudan a resolverlos. Los alumnos han de resolver estos posibles problemas propios de la vida cotidiana.

La aplicación creada sirve como simulación de la vida real, favoreciendo el aprendizaje significativo y la socialización de los alumnos.

**Palabras clave:** competencias para la vida; motivación; TIC.

### **VIRTUAL NERVION**

#### **ABSTRACT**

The current project follows the new reality of existing social conditions. A society surrounded by a school ICT needs to take this into account and implemented in the classroom. This project involves the creation of "Virtual Nerviión, a simulation Nerviión district of Sevilla. To carry out the tool has been used RPG Maker, software that does not require programming knowledge to use.

The district consists created virtual shops and most characteristic places in the area, including the people, posing problems to the main character and others to help solve them. Students have to solve these potential problems of everyday life.

The application created serves as a simulation of real life by promoting meaningful learning and socialization of students.

**Key words:** life skills; motivation; ICT.

Se crea un barrio virtual donde el alumnado resuelve posibles problemas aparecidos en su vida cotidiana. Esta aplicación sirve como simulación de la vida real, haciendo que el alumnado perciba y valore la escuela como medio de socialización.

En la LOE (Ley Orgánica 2, 2006) se explicita el cambio provocado por la sociedad y dada la importancia de las TIC's en la educación formal se aprecian como elemento fundamental del aprendizaje. Es un objetivo de la educación primaria el "Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las tecnologías de la información y la comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran" (pág. 11), caracterizando a la competencia digital como "el uso habitual de los recursos tecnológicos disponibles para resolver problemas reales de modo eficiente" (pág. 7).

Las TIC's se entienden como el conjunto de tecnología que permite la producción, adquisición, almacenamiento o tratamiento de información, de la voz, de la imagen, de datos de contenidos (Rosario, 2005). Los videojuegos forman parte de este conjunto de tecnologías de la información y la comunicación, y son cualquier tipo de juego digital interactivo, con independencia de su soporte.

La herramienta utilizada en el desarrollo del proyecto es el RPG Maker. El proyecto pretende motivar al alumnado y favorecer la resolución de problemas de la vida cotidiana. Con dicho fin se ha creado un barrio virtual con la herramienta RPG maker. Éste va dirigido a un colegio situado en el barrio de Nervión de Sevilla al curso de segundo de Educación Primaria. En el barrio virtual de Nervión se recrea una distribución aproximada de las calles y las tiendas más características de éste, introduciendo así varios centros comerciales, un estadio de fútbol, el colegio y ciertas tiendas de barrio como el mercado de la calle Marqués de Pickman. Cada una de las calles posee un cartel donde se especifica la calle en la que se encuentran, orientando al alumnado y haciéndole conocedor de los elementos más importantes de su barrio.

La recreación del colegio presenta un papel importante para la resolución de los problemas que se presentan. El alumnado podrá acudir al centro y repasar contenidos con los que resolver los problemas que se presentan en el juego. Por otra parte, los habitantes del barrio plantean problemas al jugador, pero también ayudas y pistas que servirán como facilitador de las tareas a realizar. No existe ningún orden en la selección del problema a resolver, por lo que el alumnado se moverá por el barrio con libertad, decidiendo a quién ayudar y cuándo hacerlo, sin embargo, se necesita superar pequeños problemas para resolver problemas mayores. Se pretenden conseguir los siguientes objetivos:

1. Resolver posibles problemas reales a través del juego Nervión Virtual.
2. Valorar la escuela como elemento socializador y útil para poder integrarse en la sociedad.



3. Conocer la estructura del barrio de Nervión de Sevilla y sus lugares más característicos.
4. Reconocer los animales mamíferos, aves, reptiles, peces y anfibios según sus características.
5. Impulsar la lectura y la investigación a través del barrio Nervión Virtual.
6. Fomentar la toma de decisiones.

El uso de la plataforma digital contribuye directamente a la adquisición de la competencia digital, así como el tratamiento de información se ve reflejado en las actividades a realizar. La resolución de problemas y la toma de decisiones en la consecución de las actividades contribuyen por su parte a la competencia matemática y a la autonomía e iniciativa personal. Finalmente, la competencia cultural y artística y la competencia social y ciudadana se refleja en la actitud y modo de vida de los personajes aparecidos en el juego, así como en las decisiones tomadas por el propio jugador.

La consecución de este proyecto se lleva a cabo mediante el uso de los recursos humanos y materiales siguientes: tutor, aula de informática, ordenadores, Internet, RPG Maker, juego Nervión Virtual y blog “Una visión a Nervión Virtual”

La metodología expuesta en el proyecto que se nos presenta afecta a la acción docente en el aula y al papel del alumnado.

El proyecto se lleva a cabo a lo largo de todo el año, sin embargo se añaden actividades y problemas diferentes en cada uno de los trimestres. El docente explica los controles del juego y observa la acción del alumno ante los problemas que se plantean. Esta observación directa, de carácter cualitativo, se apunta en la plantilla de evaluación que aparece en el apartado “Evaluación”.

La metodología llevada a cabo por el alumnado es activa y participativa. El proyecto parte del interés del niño, donde los videojuegos se presentan como elemento motivador de la actividad educativa. La libertad que se presenta en Nervión Virtual ayuda al alumnado a decidir cómo quiere que sea su aventura y qué quiere desarrollar en cada momento. La simulación de la realidad y un toque de fantasía hacen que el proyecto posea un carácter innovador, libre y motivador.

Las actividades propuestas consolidan los contenidos de las unidades didácticas del segundo curso del primer ciclo de Educación Primaria. El inicio de cada una de ellas se realiza mediante la conversación con un habitante del barrio. A continuación se desarrolla un análisis más exhaustivo de cada una de las actividades expuestas en el juego.

1. La llave maestra.

Esta actividad comienza con una problemática que se debe resolver mediante la ayuda de otras personas del barrio. La actividad comienza tras hablar con una niña que necesita un cuento nuevo para leérselo a su hermano por las noches para poder dormir. El alumnado se dispondrá a buscar un cuento para entregárselo a la niña, cuento que se obtendrá tras leer completamente el último lanzamiento de un famoso escritor del barrio. Este cuento se encuentra en la biblioteca del colegio, y para llegar a él, el alumnado puede conseguir información preguntándole al

bibliotecario.

Esta actividad contribuye a la comprensión lectora, al tratamiento de la información y a la resolución de problemas.

## 2. La compra más económica

El problema que se nos presenta en esta actividad parte de la madre del personaje que se controla en el juego. La madre le pedirá al alumnado que vaya al mercado más cercano (mercado de la calle Marqués de Pickman) para comprar dos tetra brik de leche. Se entregará el dinero justo para comprar una leche específica, por lo que el alumnado tendrá que comprobar que tiene suficiente dinero para realizar dicha compra. Se pueden comprar otros alimentos, sin embargo, al entregárselo a su madre se obtendrá una respuesta negativa ante las acciones realizadas.

Con esta actividad se trabaja la moneda y la toma de decisiones.

## 3. El álbum de cromos

Para completar la actividad que se presenta a continuación se deben completar varias actividades complementarias con las que se obtienen objetos necesarios. Ésta comienza tras hablar con un amigo del colegio que necesita dos cromos para finalizar su álbum de animales. Para conseguir los dos cromos se deben completar estas actividades: Visita al zoo: ¿quién sabe más de animales? En el colegio, la profesora de la clase propone una excursión al zoo. Allí se pueden ver mamíferos, peces, aves, reptiles y anfibios. Los monitores que se encuentran en el Zoo les recordarán a los alumnos las características de cada uno de ellos. Antes de finalizar la excursión, se prepara un concurso de preguntas tipo test sobre los animales y sus características. El alumnado responderá a las diez preguntas propuestas. Si responde correctamente al menos a cinco de ellas, se recibe uno de los cromos que necesita el amigo del colegio. Solidaridad y ayuda al carpintero. Para la obtención del segundo cromo, se propone una actividad de solidaridad y ayuda al prójimo. El carpintero del barrio arregla una silla para un cliente, pero ha perdido uno de los tornillos que necesita para finalizarla y no puede comprarlo porque es un tornillo especial que ya no se fabrica. Éste sospecha que la noche anterior lo perdió mientras cargaba sus herramientas en la furgoneta. El alumnado visitará un mercadillo de antigüedades en el que encontrarlo. Como recompensa por el esfuerzo, el carpintero le regalará al personaje el cromo que le falta.

En el barrio se tiene la posibilidad de comprar sobres de cromos de animales, sin embargo, nunca se obtendrán estos dos. El personaje con el álbum advertirá previamente al alumnado de que esos dos cromos se han agotado. De esta forma se trabaja el tratamiento de información, la comprensión lectora, la toma de decisiones, la competencia matemática, el conocimiento del medio físico y natural, así como actitudes sociales y culturales.

## 4. El teatro

Nervión Virtual permite a los alumnos ir a un teatro virtual. Esta actividad consiste en la asistencia a una obra teatral corta. El personaje se sienta en una silla y comienza la obra. Al finalizar dicha obra, se contestará a las preguntas que un amigo realizará para saber su argumento y sus impresiones.

Esta actividad contribuye al reconocimiento de la escritura de las obras teatrales y a la comprensión lectora de la misma.

## 5. El regalo de cumpleaños

La actividad que se nos presenta comienza con la búsqueda de un regalo de cumpleaños. El niño al que se le compra el regalo comenta los juegos que tiene y el que espera tener por su cumpleaños. El alumnado tiene la posibilidad de visitar dos tiendas en las que comparar ofertas. Entre las ofertas se encuentra un pack de dos juegos, incluyendo el juego que el niño quiere a un precio reducido y otro que no tiene. Entre los habitantes del barrio se encuentra información sobre los juegos que se venden en cada tienda y cuál de ellas suele ser más cara.

La moneda, la búsqueda de información, la toma de decisiones, la competencia cultural y artística y la competencia social y ciudadana se trabajan mediante esta actividad lúdica.

## 6. Cuenta árboles

En la siguiente actividad, un anciano habla sobre los años que lleva viviendo en el barrio. Éste expone cómo era la ciudad hace varios años y propone al alumno contar los árboles que hay ahora. Al contestar correctamente a la pregunta realizada, el anciano ofrecerá más información sobre cómo era el barrio.

Esta actividad hace que el alumno reflexione sobre los cambios que reciben las ciudades con los años y el cambio de las costumbres sociales.

## 7. Los deberes

Esta actividad comienza en el cuarto del hermano del personaje principal. En ella, su hermano le pide ayuda sobre algunas actividades que está realizando. El alumno completará oraciones eligiendo la palabra escrita correctamente. Se presentarán actividades en las que seleccionar palabras en las que utilizar la ortografía de la m escrita antes de p y b, la r detrás de n, s y l y palabras con r y rr.

Esta actividad contribuye a la consolidación del conocimiento de las palabras con tilde estudiadas en el primer trimestre del curso.

## 8. La fantasía de los libros

La siguiente actividad contribuye a la animación a la lectura y al tratamiento de la información recogida en gráficos.

El personaje principal hablará con un habitante que dice transportarse a diferentes mundos con la lectura de libros. Este personaje ofrece la lectura de un cuento sobre fantasía épica. El alumnado, al comenzar la lectura, se transportará a un mundo diferente llamado Pandora simulado por la lectura del cuento. El mundo presentado es completamente diferente, posee castillos, princesas y habitantes con diferentes costumbres. Para salir de allí se pondrán a prueba las habilidades cognitivas del alumno, teniendo que contestar a varias preguntas sobre las actividades de ocio preferidas por los habitantes de Pandora recogidas en un gráfico.

El proyecto se lleva a cabo en tres momentos diferentes del curso escolar, cada uno de ellos correspondientes al último mes de cada trimestre. Cada mes se compone de siete sesiones de una hora cada una. En cada semana se dispone de dos sesiones, siendo la última semana la única con una sesión disponible. Las primeras seis sesiones se dedicarán al trabajo con la herramienta Nervión Virtual en el aula de informática. En la última sesión también se acudirá al aula de informática,

donde el alumnado visitará el blog “Una mirada a Nervión Virtual” para contestar el cuestionario que se presenta y expresar aquellos aspectos positivos y negativos del juego.

La evaluación se realiza de forma continua, incluyéndose finalmente una autoevaluación del proyecto. Los criterios de evaluación son los siguientes: 1) Resuelve posibles problemas reales a través del juego Nervión Virtual. 2) Valora la escuela como elemento socializador y útil para poder integrarse en la sociedad. 3) Conoce la estructura del barrio de Nervión de Sevilla y sus lugares más característicos. 4) Reconoce los animales mamíferos, aves, reptiles, peces y anfibios según sus características. 5) El alumno siente interés por la lectura y la investigación gracias al barrio Nervión Virtual. 6) Toma de decisiones propias y adecuadas según la situación que se le presenta.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Tedesco, J.C (1998). El nuevo pacto educativo: Educación, competitividad y ciudadanía moderna. Madrid: Anaya.

De la Torre, M.C (2004). Complejidad y educación. Madrid: Ediciones Académicas.

Delval, J (2002). La escuela posible. Cómo hacer una reforma de la educación. Barcelona: Editorial Ariel.

Pérez, M.G (1990). Investigación-Acción. Aplicaciones al campo social y educativo. Madrid: Editorial Dykinson.

Gee, J.P (2003). Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo. Málaga: Ediciones Aljibe.

Marchena, C. (2008). ¿Cómo trabajar las competencias básicas? Sevilla. Fundación ECOEM.

Ley Orgánica 2/2006 (2006). Ley Orgánica de Educación. Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de Mayo.

Electronic Arts. (2010). Aprende y juega con EA. Recuperado el 12 de mayo de 2010 de <http://aprendeyjuegaconea.com/blog/los-videojuegos-en-las-aulas-una-nueva-experiencia-en-el-ies/>.

NaSHoOo. (2009). Zona Pixel. Aprende y juega con Electronic Arts en su nueva página de ocio y enseñanza. Recuperado el 12 de mayo de 2010 de <http://www.zonapixel.es/2009/11/10/noticias/notas-de-prensa/trucos/juegos/aprende-y-juega-con-electronic-arts-en-su-nueva-pagina-de-ocio-y-ensenanza/>

Enterbrain. (2007). RPG maker VX. Recuperado el 15 de mayo de 2010 de <http://tkool.jp/products/rpgvx/eng/index.html>

Web and Macros. (2003-2009). Recuperado el 5 de junio de 2010 de [http://www.webandmacros.com/analisis\\_de\\_la\\_empresa\\_DAFO.htm](http://www.webandmacros.com/analisis_de_la_empresa_DAFO.htm)

## **MÉTODO DEL CASO: LA WEB 2.0 PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO**

**Elena Jiménez Pérez**

Universidad de Málaga

### **RESUMEN**

Conclusiones del estudio realizado en la UMA de los hábitos de los estudiantes universitarios en lo referente al uso de las TIC con respecto a su etapa de aprendizaje superior y su utilidad en el ámbito docente.

En la actualidad, para los estudiantes no se entiende acometer el proceso de estudio, diario o no, sin usar Internet.

Además, las redes sociales, piedra angular de la actual Web 2.0, son el medio más utilizado por los alumnos para comunicarse, algo que puede ser muy útil si se quiere establecer un canal de comunicación sólido entre profesor y alumno. Una vez conseguido, solo resta transmitir y recibir información.

**Palabras clave:** método del caso; Web 2.0; universitarios; formación del profesorado.

### **CASE METHOD: WEB 2.0 FOR UNIVERSITY TEACHER TRAINING**

#### **ABSTRACT**

Conclusions of the UMA study habits of university students using ICT with regard to their stage of higher learning and his usefulness in teaching. Currently, for students not understood undertake the process of study, daily or not, without using the Internet.

In addition, social networks, the cornerstone of the current Web 2.0, is the most used by students to communicate, which can be very useful if you want to establish a solid channel of communication between teacher and student. Once achieved, it only remains to transmit and receive information.

**Key words:** case method; Web 2.0; university students; teacher training.

## **1.- INTRODUCCIÓN**

El presente estudio se ha llevado a cabo a través de cuestionarios y prácticas a un total de 240 alumnos de la Universidad de Málaga, en el curso 2009-2010, sin realizar distinción de ciclos o cursos, pero sí diferenciación entre sexos.

En él se ha tenido en cuenta cuáles son las herramientas más utilizadas en Internet por los alumnos tanto para comunicarse entre ellos como para estudiar, apuntando una sola opción en cada pregunta del cuestionario.

La finalidad primera de este estudio, en la que se basa esta comunicación, persigue obtener datos objetivos referentes a las conductas generales de los alumnos universitarios con respecto al uso de Internet y, más concretamente, en la discriminación relativa de dichos datos en correspondencia con sus hábitos de estudio.

Se pretende demostrar que el estudio online a través de Internet capta la atención y define la percepción actual (Garrison, Anderson, 2005) de los estudiantes por encima de cualquier otro medio educativo. Ya lo viene destacando la OCDE desde hace años: a los estudiantes les resulta motivador el uso de las TIC en los centros educativos (Montero, 2003).

Así, se pretende argumentar que es necesario despertar la necesidad de un uso real de las TIC en la docencia universitaria y, aunque los profesores de universidad son usuarios de estas herramientas, el hecho de que las utilicen más que los docentes de estadios inferiores no implica que trascienda ese uso en la enseñanza (Litwin, 2005).

De esta forma, se pretende establecer una base sólida para determinar con solvencia un canal de comunicación profesor-alumno que se proyecte en correlación positiva de esfuerzo-rendimiento, y ayude así en la labor del docente universitario en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto es, un profesor que domine mínimamente las herramientas más usadas por los alumnos en Internet — ese lugar donde todos desarrollan una vida virtual paralela a la real—, no sólo el correo electrónico y la búsqueda de información, tendrá mayor oportunidad de éxito en su empresa docente porque conectará antes con los alumnos.

Por otro lado, este estudio sirve para cimentar teóricamente la segunda parte del proyecto que consiste en entrenar la comprensión lectora usando las TIC (redes sociales y maquetación multimedia de ejercicios).

## **2.- LOS ALUMNOS**

La edad del alumnado consultado en este proyecto de investigación abarca desde los 18 años hasta los 46, siendo el target de 18-26 el más común.

El sexo predominante es el femenino (78%).

Las asignaturas en las que se ha realizado los cuestionarios y las prácticas para dicho proyecto corresponden al departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Universidad de Málaga

El curso en el que se realizó la consulta es el 2009-2010.

### 3.- EL CUESTIONARIO

Se pasó el siguiente cuestionario con una decena de preguntas sobre los usos más habituales de los alumnos en Internet y sobre sus hábitos de estudio en la red.

1. ¿Usas las redes sociales? SI, NO. ¿Tienes cuenta de Tuenti? SÍ, NO. ¿Tienes cuenta de Facebook? SI, NO. ¿Con qué frecuencia la usas? Varias veces al día, Una vez al día, varias veces a la semana, una vez a la semana, pocas veces al mes, no la uso habitualmente.
2. ¿De qué compañía es tu correo electrónico habitual o más usado? Abierta.
3. ¿Qué programa/página usas para chatear o utilizas el chat de tu correo o tu red social? Abierta.
4. ¿Qué motor de búsqueda usas? Yahoo, Terra, AOL, Google...
5. ¿Dónde resuelves tus dudas generales en Internet? Wikis, motores de búsqueda, amigos...
6. Especifica cuál. Wikis: Wikipedia, Wikis, Wikio... Motores de búsqueda: Yahoo, Terra, AOL, Google... Otras opciones.
7. ¿Dónde realizas tus consultas sobre los estudios habitualmente? Estudiantes, El rincón del vago, Apuntes 21, Xuletas...
8. ¿Tienes blog? SI, NO. ¿Lo usas habitualmente? SI, NO. ¿Sigues a algún blogger? SI, NO. En caso afirmativo: ¿Cuál? Abierta.
9. ¿Subes vídeos a Internet? SI, NO. ¿Qué programa/página usas? Abierta.
10. ¿Realizas compras por Internet? SI, NO. ¿Dónde compras? Abierta.

### 4.- LOS DATOS

Redes sociales: Tuenti

Correo electrónico: Hotmail

Messenger: Windows Live Messenger

Wikis: Wikipedia

Blogs: Microsiervos

Gestor de contenidos: El rincón del vago

Intercambio vídeos: Youtube

Chat: ha caído en desuso los externos (IRC, Terra...) uso casi exclusivo de los chat facilitados dentro de las cuentas de Hotmail y la red social Tuenti.

Buscadores: Google

Compras: Ebay

## GRÁFICOS DEL USO DE INTERNET



Figura 1. Comparativa total de las herramientas más utilizadas en Internet por universitarios

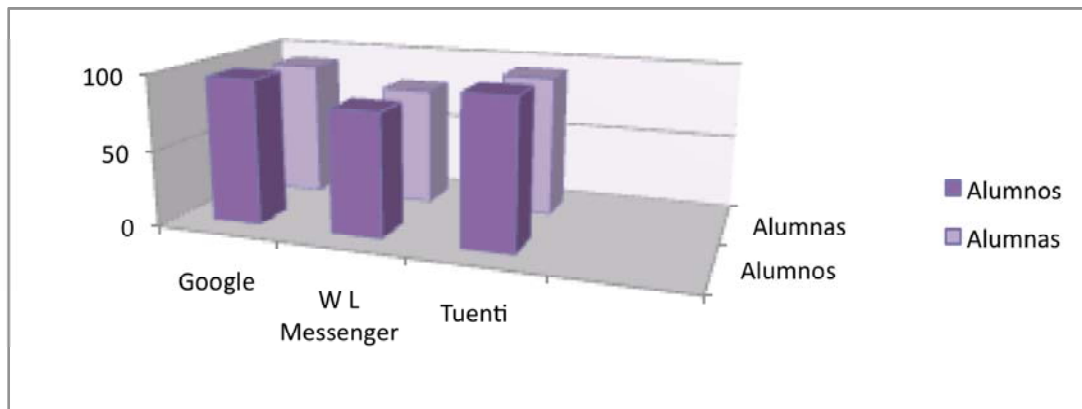


Figura 2. Comparativa en porcentaje total por sexos del uso de las tres principales herramientas de Internet

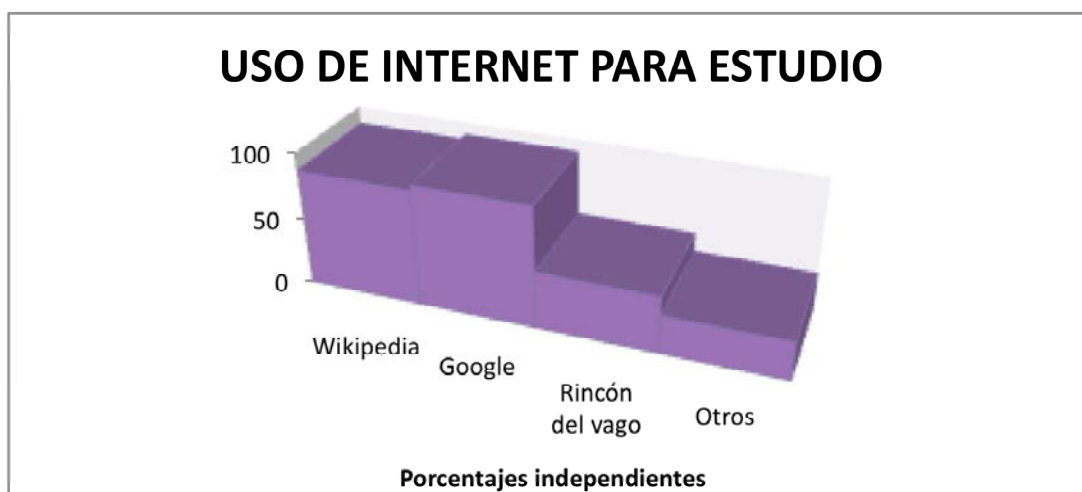


Figura 3. Comparativa total sin distinción de sexo en el uso de Internet con fines educativos por universitarios



## **6.- EL PROYECTO**

A partir de los datos arrojados por el cuestionario de la teoría se creó la práctica docente. El proyecto se basó en las fases en el uso didáctico de los medios TIC (Salinas, 2004): análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación, respondiendo a la propuesta de los fundamentos de las competencias en educación superior de fusionar conocimientos en lo cotidiano, académico y científico para lograr una formación integral del individuo como ciudadano (López, Cubillos, 2008).

Partiendo de esta visión general del uso de los estudiantes de Internet se proyectó, como segunda parte de la experiencia, una serie de actuaciones docentes sobre la adquisición de nuevo vocabulario. Se necesitó realizar una campaña de ingeniería social[1] a través de la Web 2.0[2], fundamentalmente, y creando material básico multimedia interactivo [3].

Los resultados fueron satisfactorios y concluyentes ya que la imagen prima sobre la palabra en los universitarios; el tiempo usado por los mismos responde a la dicotomía «aquí y ahora».

Se tuvo en cuenta que la paciencia y el esfuerzo (aún con recompensa) no son ítems registrados en su rutina diaria

El resultado fue contundente: el uso de TIC en el proceso enseñanza-aprendizaje funciona. Sólo quedó registrado un inconveniente y es la necesidad de generar mecanismos de automatización —tipo plantillas de evaluación o motores de corrección online— en el proceso de seguimiento y evaluación de las actividades ya que la experiencia requiere invertir un gran número de horas semanales por parte de los profesores.

## **7.- CONCLUSIÓN**

En primer lugar, como ya apuntó el último estudio del INE[4] sobre el uso de las TIC por los estudiantes, concretamente de Internet, la inmensa mayoría usa este instrumento habitualmente (el 99% de los universitarios lo usa a diario según los informes arrojados por este estudio).

A partir de ahí, mediante la primera parte del proyecto práctico, obtenemos otras informaciones relevantes al respecto como son: el intenso uso de aplicaciones basadas en imágenes y no en palabra escrita, el auge del texto oral en detrimento del texto escrito, la alta capacidad de sumarse al efecto «bola de nieve» del correo viral, la caída en desuso de aplicaciones como el chat externo o el incremento del uso de la mensajería instantánea de la red social (actual chat).

En cuanto a los hábitos en los estudios se ha de destacar: la búsqueda de la comodidad por encima de la rigurosidad, la existencia de una motivación clara para asumir procesos de aprendizaje prácticos en vez de teóricos, la rapidez con la que se extiende el efecto «radiomacuto», la capacidad de asumir responsabilidades controladas por parámetros informáticos, la facultad de memorizar datos auspiciados por la curiosidad que les despierta la información encontrada en Internet o la curiosidad innata en comparar trabajos online.

Por otro lado, es bastante destacable que se asocie el uso de las redes sociales exclusivamente a Facebook cuando es Tuenti la primera —con una distancia

importante—; Tuenti es, sin duda, la red social por excelencia utilizada por los alumnos universitarios. Por lo tanto, es necesario desmentir este mito tan extendido de que los universitarios usan Facebook ya que son los adultos —sobre todo a partir de 28 años— los usuarios más comunes de esta red social.

El uso de la Wikipedia como vehículo de aprendizaje es de carácter pasivo en el 89% de los casos puesto que los usuarios consultan esta enciclopedia online como primer recurso de información (después de Google), pero sólo intervienen para ampliarla cuando se hace referencia, por su inclusión o exclusión, a sus aficiones (música y grupos, series y películas, etc.). Exclusivamente cuando se sienten respaldados con la seguridad de aportar referencias sólidas a la Wikipedia (por ejemplo, mediante trabajos obligatorios de clase) son capaces de intervenir incluyendo reseñas en documentos ya existentes o creando artículos nuevos. Existe una fobia muy extendida a cometer un error del que puedan hacerse eco otras personas o un miedo excesivo a hacer el ridículo que les impide actuar en ciertos círculos de la Web 2.0, círculos más «académicos». Sin embargo, no sienten el menor reparo en mostrar su rutina diaria (incluyendo imágenes) en la red social española por antonomasia.

Con respecto a los blog, su utilización está bastante limitada y es muy frecuente encontrar tres perfiles diferenciados de usuarios: el lector con necesidades expresivas literarias, el usuario de las curiosidades y el usuario en clave de humor. El primero de ellos responde al perfil clásico del alumno con inquietudes literarias que encuentra en Internet otra vía más de expresión, más enriquecida visualmente aunque menos «artesanal» que escribir en papel tradicional. El segundo de ellos corresponde a una persona cuya idiosincrasia se manifiesta mediante la búsqueda constante de información que pueda resultar curiosa o de gran impacto, persigue sistemáticamente la noticia o documento en el que puedan reunirse una o ambas características. El alumno identificado como usuario en clave de humor lleva a cabo las mismas cuestiones que el de curiosidad sólo que enfocado a recopilar documentos de agudeza e ingenio o la simple chispa del chiste fácil. Estos dos últimos perfiles suelen utilizar el documento gráfico como único elemento o elemento enriquecedor de su blog con bastante más asiduidad que el primero.

Sin embargo, El rincón del vago es un lugar donde el intercambio de archivos es más frecuente. Esta interactividad, mucho más viva que en la Wikipedia, se basa en la necesidad de cubrir la exigencia inmediata de realizar una tarea universitaria, en un quid pro quo que se retroalimenta de sus propios errores.

No se puede entender, pues, una campaña de ingeniería social virtual que vehicule los pasos que dan los alumnos al estudiar en Internet sin pasar por Tuenti, Youtube o El rincón del vago principalmente. Estos espacios en la Red son, sin lugar a dudas, las Web a las que se les puede sacar mejor partido y, por lo tanto, las primeras con las que se debe familiarizar el docente.

## NOTAS

[1] Término con matices peyorativos que, sin embargo, está tratado en este texto como vocablo de las ciencias políticas que define la función de reeducar influyendo con acciones sociales, en este caso en Internet. Los gobiernos suelen utilizar la ingeniería social para implicar a sus ciudadanos en las tareas de reciclaje, por

ejemplo, con publicidad, marketing específico con merchandising, etcétera.

[2] Generación de Webs basadas en comunidades de usuarios que participan e interactúan unos con otros (Palomo, Ruiz, Sánchez, 2008): Tuenti, Facebook, Twitter, Youtube, Ebay, blogs...

[3] La parte práctica del proyecto giró en torno a una maquetación en Flash de ejercicios interactivos sobre vocabulario (elección de mejor respuesta, unión de parejas, búsqueda de sinónimos...). Además, se crearon una serie de cuestiones para resolver investigando y se realizaron montajes de vídeos que se colgaron en Youtube con pistas que ayudaban a encontrar posibles soluciones a los temas planteados. Los avances se publicaban en Tuenti y los nuevos planteamientos también.

[4] INE Instituto Nacional de Estadística <http://www.ine.es>

## **BIBLIOGRAFÍA**

Garrison, D. R., Anderson, T. (2005). El e-learning en el siglo XXI. Madrid: Octaedro.

Litwin, E. (2005). Tecnologías educativas en tiempos de Internet. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

López Pérez, F., Cubillos Vanegas, S. Evaluación de la calidad educativa en multimedios interactivos. Colombia: Universidad Nacional de Colombia.

Montero, Montero, I. (2003). Los desafíos de las Tecnologías de la Información y la Comunicaciones en la Educación. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Palomo López, R., Ruiz Palmero, J., Sánchez Rodríguez, J. (2008). Enseñanza con TIC en el siglo XXI. Sevilla: Eduforma.

Salinas, J., Aguaded, J. I., Cabero, J. (2004). Tecnologías para la educación. Diseño, producción y evaluación de medios para la formación docente. Madrid: Alianza.

INE Instituto Nacional de Estadística <http://www.ine.es>



# **DISEÑO DE UN CURSO DE INGLÉS PARA JURISTAS UTILIZANDO LA PLATAFORMA MOODLE**

**Purificación Sánchez Hernández**

**Pilar Aguado Giménez**

Facultad de Letras. Universidad de Murcia

## **RESUMEN**

La Declaración de Bolonia intenta reformar la estructura del Espacio Europeo de Educación Superior en Europa. Una de las habilidades que los estudiantes deben adquirir bajo este nuevo prisma educativo es el uso y dominio de las tecnologías de la educación. Moodle es una plataforma abierta, de uso libre frecuentemente usada en contextos académicos para permitir a los estudiantes que trabajen a su propio ritmo a la vez que se familiarizan con entornos de aprendizaje virtuales.

En este trabajo proponemos el uso de Moodle en la enseñanza de un curso de Inglés para Juristas con el objetivo de proporcionar a los estudiantes ejercicios y material complementario.

**Palabras clave:** plataforma Moodle; inglés para Juristas.

## **DESIGN OF COURSE OF LEGAL ENGLISH USING THE MOODLE PLATFORM**

### **ABSTRACT**

The Bologna Declaration attempts to reform the structure of the higher education system in 29 European countries in a convergent way. One of the abilities students should get is the use of new technologies in education. Moodle platform is a free and open-source e-learning software platform widely used in academic contexts to allow students work at their own pace and get acquainted with an e-learning environment.

In this paper we propose the use of Moodle platform in the teaching of the module Legal English to provide students with exercises and complementary material.

**Key words:** Moodle platform; legal english.

## **1.- INTRODUCCIÓN**

La Declaración de Bolonia, firmada por 29 países en Europa ha creado un nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Uno de los puntos en los que se apoyan estos nuevos postulados educativos europeos es la prioridad que debe darse en la enseñanza a que los alumnos consigan competencias transversales (las que favorecen que el estudiante se adapte con éxito a un entorno laboral flexible) más que la simple adquisición de conocimientos.

Las competencias transversales a las que nos referimos, son mucho más que conocimiento y destrezas y su consecución implica la habilidad de satisfacer las demandas del mercado laboral mediante la movilización de recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un determinado contexto ([www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf](http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf); 10/05/2010). De acuerdo con el Proyecto DeSeCo (Definition and selection of competencies, <http://www.deseco.admin.ch/>, 10/06/2010) las competencias transversales se clasifican en tres categorías, siendo una de ellas el que los individuos han de ser capaces de utilizar un amplio espectro de instrumentos para interaccionar efectivamente con el entorno: tanto lo físico, tecnologías de la información, los socioculturales, como el uso de la lengua. Los estudiantes han de entender tales instrumentos lo suficientemente bien como para adaptarlos a sus propios objetivos y usarlos interactivamente.

Una de los requisitos más importantes del mercado de trabajo actual es el dominio de los ordenadores. Utilizarlos adecuadamente requiere algo más que tener acceso a la herramienta y poseer las destrezas necesarias para su manejo. El objetivo último es comprender cómo el uso de un ordenador puede modelar la adquisición de conocimiento y contribuir a que el individuo se relacione con el mundo que le rodea.

Además de la adquisición de las competencias transversales, la Declaración de Bolonia propone el aprendizaje a lo largo de la vida como uno de los objetivos que deben lograrse en el EEES. En Mayo de 2001, los Ministros de los países implicados inicialmente en la construcción de un espacio europeo de educación superior, firmaron la Declaración de Praga, en la que se añadían tres objetivos más a alcanzar en este proceso de integración educativa europea, siendo uno de ellos la implicación de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje.

Para facilitar a los estudiantes la adquisición de una de las tres competencias transversales, es decir el uso y dominio de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación, hemos incluido el uso de la plataforma Moodle en el diseño de un curso de Inglés para Juristas, con el propósito de facilitar a los estudiantes la posibilidad de trabajar a su propio ritmo y complementar el trabajo hecho en el aula.

## **2.- LA PLATAFORMA MOODLE**

Moodle, o “Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment” (<http://moodle.org>, 12/5/2010) es un ambiente virtual de aprendizaje electrónico de distribución gratuita que se usa de manera cada vez más generalizada en

contextos académicos. En esencia, Moodle destaca el papel del aprendiz como contribuyente a la experiencia educativa. Los usuarios de esta plataforma no sólo ponen en práctica el conocimiento que tienen sobre una materia determinada, sino que también comentan y proporcionan contenidos o materiales en forma de colaboración. Desde que M. Dougiamas <http://moodle.org/user/view.php?id=1&course=1> la creó, Moodle está en progreso constante, ya que sus usuarios cooperan en su mejora y actualización, sin dejar a un lado que esta herramienta electrónica debe ser, ante todo, fácil de usar. La última versión de este software data de Marzo de 2010.

Dentro del campo del aprendizaje de lenguas, Moodle se ha convertido en una ayuda inimaginable para proporcionar materiales complementarios y actividades para practicar una lengua extranjera a sus aprendices, y para poder comprobar su progreso en el aprendizaje. Existen muchas instituciones educativas que utilizan Moodle abarcando todos los niveles de aprendizaje, como son la enseñanza primaria y secundaria, pero sobre todo, la enseñanza universitaria. En el área de aprendizaje de lenguas en España, Moodle se usa con éxito en universidades como la de Extremadura, Murcia, Zaragoza, Cantabria o Castellón.

Algunas características importantes de la plataforma Moodle son (1) su interoperatividad, que conlleva la no-alteración del sistema operativo del terminal en uso; (2) su utilización en cursos *online*, o como complemento de la docencia en el aula; (3) su variedad de formatos; y (4) un amplio rango de actividades, entre las que se encuentran los foros, las encuestas, las tareas, los recursos, las *wikis*, etc. El profesor, por medio de esta plataforma, puede obtener informes de todos los alumnos usuarios de esta herramienta que participan en las actividades, y que incluye la frecuencia de uso y su trabajo (la realización de las actividades, y el grado de éxito en las mismas).

El uso de Moodle no supone ninguna dificultad para el usuario, ya que se le considera "*easy and powerful*" ("fácil y potente", tal y como aparece en su sitio web). Cuando el curso está preparado para usarse, los alumnos crean un perfil para poder autenticarse, y a través de un vínculo para entrar, tienen acceso al curso seleccionado. Una vez dentro, los usuarios pueden navegar por el sitio y participar en las actividades que se ofrezca, bien sean recursos, tareas, cuestionarios, y otras. Dentro del curso, los usuarios pueden encontrar información adicional sobre el tema elegido, de forma que pueden leer y estudiar esos datos para poder realizar posteriormente las tareas que aparezcan y comprobar si han asimilado bien los conceptos tratados. Cuando trabajan con *quizzes*, por ejemplo, el usuario se puede enfrentar a actividades de respuesta múltiple, de completar huecos, describir, etc. Una vez se ha realizado la tarea, el usuario puede grabar su trabajo y enviarlo o no. Al enviarlo, el profesor podrá valorar sus respuestas, y los intentos realizados por el usuario para llevar a cabo el ejercicio. Los usuarios también pueden ver su progreso, y así reforzar aquellos aspectos de la materia que lo necesiten, o comprobar que su aprendizaje sigue el camino adecuado.

Teniendo en cuenta los beneficios potenciales de la plataforma y las particularidades de los módulos que se pueden impartir, presentamos el diseño de un curso en Moodle, que sirve para complementar y reforzar la enseñanza y el aprendizaje de Inglés para Juristas. A través de una serie de actividades y materiales adicionales que aparecen en la plataforma, los alumnos de esta

asignatura pueden practicar de forma autónoma el Inglés Legal que han aprendido en clase y comentar con el profesor cualquier aspecto de la asignatura que pueda ayudarles a trabajar con los contenidos de los módulos *online*.

### **3.- DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA**

#### 1) Organización del curso

Para cumplir con las regulaciones del EEES, en la Universidad de Murcia han comenzado a impartirse los nuevos Grados adaptados a los Postulados de Bolonia en el curso 2009-2010. La asignatura “Inglés para Juristas” se enseña en el 1º curso del Grado en Derecho. La asignatura de 6 créditos se diseñó por adelantado, considerando que el número de estudiantes por grupo no excedería de 70. Con este número ya era un desafío organizar la enseñanza del curso incluyendo todos los elementos que deben formar parte de un curso bajo los nuevos parámetros de enseñanza: clases magistrales, entrega de trabajos escritos, tutorías, seminarios, presentaciones orales, y trabajo autónomo. Para los trabajos escritos, tutorías y presentaciones orales decidimos dividir a la clase en grupos de 3, y para el trabajo autónomo y con el objetivo de que los estudiantes tomaran conciencia de sus propias necesidades y lagunas y trabajaran a su propio ritmo, decidimos sacarle el máximo partido a la plataforma Moodle. Sin embargo, las previsiones que hizo la institución con arreglo al número de estudiantes por grupo, se superaron con creces, llegando a tener 150 alumnos en algunos grupos. Incluso así, mantuvimos el diseño inicial, modificando el número de estudiantes por subgrupo, que pasó de 3 a 5/6.

Todos los alumnos matriculados en la asignatura habían pasado la prueba de Selectividad, lo que implicaba que tenían un nivel B1 de Inglés, de acuerdo con las especificaciones del Marco Común Europeo de Referencia para el Aprendizaje de Lenguas. Sin embargo, decidimos pasarles un test para comprobar su nivel de Inglés y nos dimos cuenta de que no todos tenían ese nivel y que se habían matriculado en la asignatura porque se trataba de una asignatura obligatoria.

En la primera sesión del curso, se les informó de la organización del mismo, de los trabajos escritos que tenían que presentar, el día de las presentaciones orales y de la existencia y potencialidad de la plataforma Moodle. También se les pusieron de manifiesto las ventajas de trabajar individualmente reforzando las áreas de conocimiento que creyeran que necesitan más dedicación y de familiarizarse con las tecnologías de la información y de la comunicación. Los profesores consideramos la posibilidad de hacer obligatorio el uso de la plataforma Moodle, pero finalmente decidimos mantenerlo opcional, para dar más protagonismo a los estudiantes en su propio aprendizaje al tener que tomar la decisión de registrarse en la plataforma y decidir cómo, cuándo y con qué áreas trabajar. Asumimos que la libertad para decidir les ayuda a implicarse más en su propio proceso de aprendizaje, que, aparte de ser una práctica muy deseable en la enseñanza de lenguas, es uno de los objetivos del proceso de Bolonia.

Con respecto a las reacciones de los estudiantes, estos no mostraron mucho entusiasmo en un principio, e incluso después de explicarles con detalle las ventajas de trabajar en la plataforma, y de animarles a usarla, únicamente el 15% de los estudiantes se registró en Moodle.



## 2) Estructura y disposición de los ejercicios en la plataforma

El curso elaborado dentro de la plataforma Moodle se denomina “Inglés para Juristas”, con especificación del curso académico en el que se imparte, de manera que el alumno usuario pueda entrar a la edición que se corresponde con su curso. Al haberse propuesto en la guía docente de la asignatura un libro de texto para el trabajo en el aula, la información que aparece en la plataforma está organizada del mismo modo que en el libro y en los contenidos de la asignatura. Las clases presenciales están divididas en dos bloques: trabajo con el libro de texto, y prácticas orales con el asistente de conversación (becario lector). Cada unidad nueva se introduce mediante la lectura de textos específicos sobre el tema, y se trabajan actividades relacionadas con el vocabulario y los contenidos legales tratados. Los alumnos realizan actividades variadas, tales como completar definiciones de términos que aparecen en los textos, completar huecos con el vocabulario adquirido, actividades de verdadero/falso sobre conceptos legales tratados, responder a preguntas sencillas, y otras. En las clases con el lector, los alumnos amplían la información sobre los aspectos legales tratados en la unidad, y practican sus destrezas orales, tanto la comprensión como la expresión oral. El material de apoyo en las clases del lector consta de fragmentos de audio y vídeo con contenidos de inglés legal.

Además, los alumnos deben preparar un trabajo escrito sobre uno de los temas del programa, y han de presentarlo oralmente en clase. Para ello, pueden utilizar cualquier soporte o ayuda que consideren oportuno, como presentaciones, vídeos, o entrevistas. Teniendo en cuenta la estructura de las clases presenciales y el trabajo adicional, las actividades que se suben a Moodle complementan y refuerzan los diferentes temas y el vocabulario introducido durante el curso

Los alumnos, una vez registrados y con acceso al curso de Moodle, acceden a la página principal, donde pueden encontrar la estructura de los materiales:

The screenshot shows the Moodle course interface. At the top, the course title "Inglés para juristas" and "Universidad de Murcia 2009-2010" are displayed. Below this, the course ID "UMU-SACODEVL" and "IngJur2010" are shown. The left sidebar contains several sections: "People" with a link to "Participants"; "Activities" with links to "Forums", "Glossaries", "Quizzes", and "Resources"; "Administration" with links to "Turn editing on", "Settings", "Edit profile", "Students", "Groups", "Backup", "Restore", "Import course data", "Scales", "Grades", "Logs", "Files", "Help", and "Teacher forum"; and "My courses" with a link to "Inglés para Juristas 2009-2010". The main content area is titled "Topic outline" and contains a text block explaining the course structure: "Inglés para Juristas" is divided into 5 thematic blocks. Each block is split into units and each unit is related to one or more book units in "Professional English in Use: Law", by G. Brown and S. Rice. This book is published by Cambridge University Press. Below this text is a diagram consisting of a blue triangle pointing upwards. To the right of the triangle are three rounded rectangular boxes stacked vertically. The top box is labeled "Scontent Blocks", the middle one "arranged in Themes", and the bottom one "divided into Units". Below the bottom box, it says "from Professional English in Use Law, by G. Brown and S. Rice". At the bottom of the main content area, there is a note: "In this site, you will find related work arranged according to those 5 thematic blocks." and a link to "News forum".

Figura 1: página principal del curso en Moodle

El curso está dividido en cinco bloques temáticos, que a su vez se subdividen en distintas unidades, de acuerdo con el programa de la asignatura. En nuestro curso, aparecen glosarios para cada una de las unidades tratadas, con el fin de proporcionar al alumno información preparatoria, así como resúmenes de las unidades estudiadas en las clases presenciales. Los glosarios constan de definiciones de vocabulario específico y de conceptos legales:

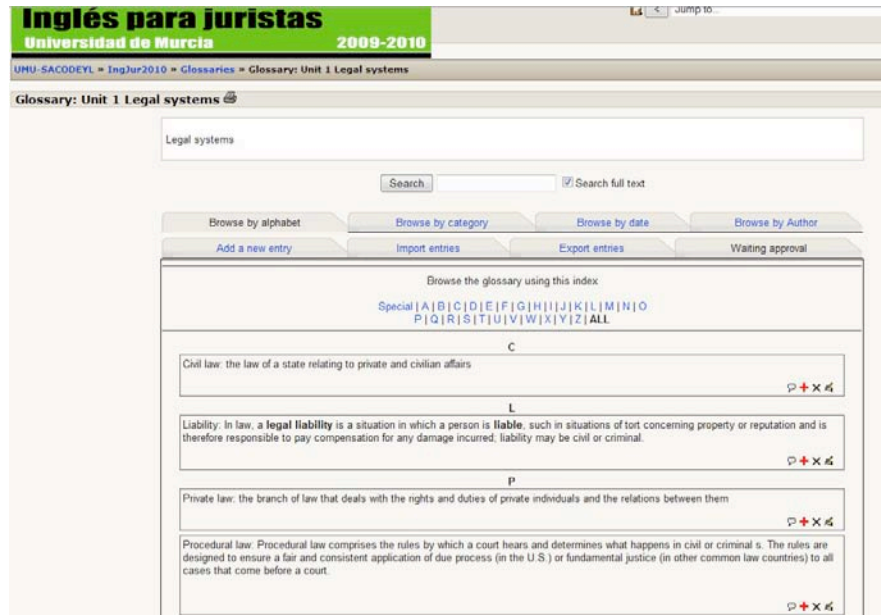


Figura 2: ejemplo de glosario

Para cada unidad, los alumnos disponen de diferentes actividades para comprobar su aprendizaje. Las actividades que aparecen en nuestro curso son variadas, como *clozes*, preguntas y respuestas, ejercicios de respuesta múltiple, etc.

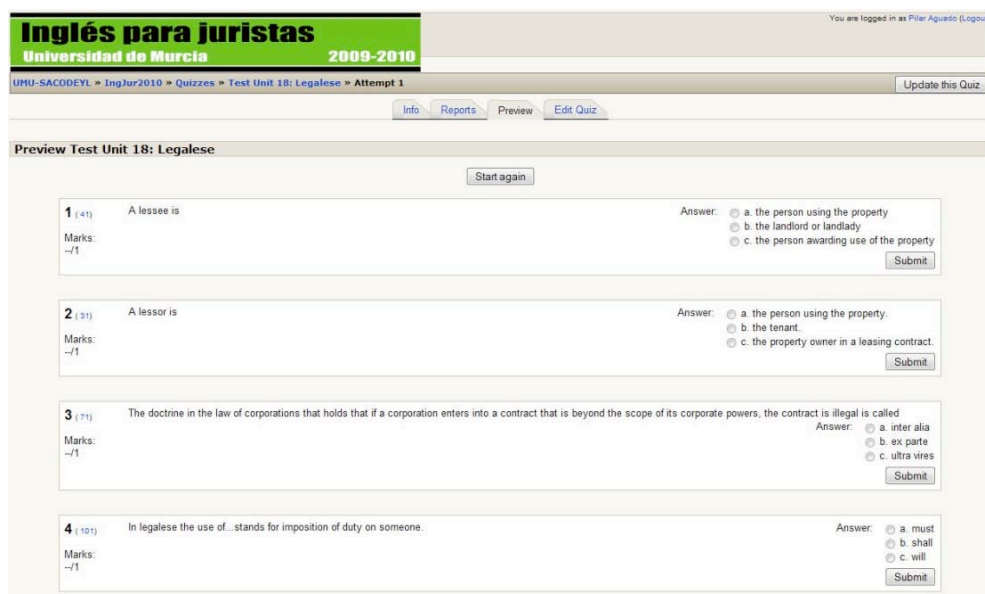


Figura 3: ejemplo de actividades

También se proporcionan módulos recurso con actividades adicionales como refuerzo del aprendizaje.

The screenshot shows a Moodle resource page. At the top, there is a green header with the text 'Inglés para juristas' and 'Universidad de Murcia 2009-2010'. Below this is a navigation bar with the text 'UMU-SACODEYL » IngJur2010 » Resources » Unit 13: Law firm. Cloze activity'. The main title of the resource is 'Unit 13: A law firm - Cloze activity'. The content of the resource is a cloze activity. It starts with the instruction 'Fill in the blanks.' followed by a paragraph of text with five numbered blanks. The text describes Bobbi J. Bierhals, a partner in the law firm of McDermott Will & Emery LLP, and her practice areas. The blanks are: 1. ( ), 2. ( ), 3. ( ), 4. ( ), and 5. ( ). Below the text, there is a list of words to use: 'trustees / transferring / estate / clientele / estate'.

Figura 4: ejemplo de recurso

Para los profesores, la información que se obtiene con el uso de esta plataforma es importante para así conocer cómo los alumnos progresan en su aprendizaje. Los resultados de los informes del curso nos muestran las áreas de dificultad que tienen los alumnos, y aquellas otras que no necesitan refuerzo. Las actividades propuestas pueden modificarse para clarificar y organizar conceptos, y facilitar y mejorar el aprendizaje, de forma que el progreso de los alumnos se pueda conseguir en intentos posteriores de uso de la herramienta *online*. Cualquier problema que pueda surgir con respecto al uso de la plataforma se suele comunicar al profesor para su resolución. Estos problemas pueden ser de tipo técnico, relacionados con el funcionamiento de la plataforma en sí, y con el acceso a la misma, o académicos, en conexión con los contenidos de la asignatura.

#### 4.- CONCLUSIONES

La experiencia con el uso de la plataforma Moodle en la enseñanza de la asignatura Inglés para Juristas, ha resultado atractiva, y motivadora para los estudiantes y satisfactoria para los profesores implicados en la docencia. Con la introducción de Moodle en nuestro esquema de enseñanza, además de proporcionar a los estudiantes las herramientas necesarias para trabajar individualmente las partes de la asignatura que necesiten más refuerzo, hemos cumplido algunos de los

objetivos de la convergencia europea, tales como proporcionar a los estudiantes las herramientas necesarias para lograr la consecución de competencias transversales tales como el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación.

### ***AGRADECIMIENTOS***

Agradecemos al Vicerrectorado de Innovación y Convergencia de la Universidad de Murcia la ayuda recibida para llevar a cabo esta experiencia.

## **LAS PLATAFORMAS VIRTUALES COMO HERRAMIENTA METODOLÓGICA EN LA UNIVERSIDAD DE GRANADA**

**Lydia M<sup>a</sup> Martín Martín**

**Marie Carmen Valenza**

**María Serrano Guzmán**

**Irene Cabrera Martos**

Escuela Universitaria Ciencias de la Salud. Universidad de Granada

### **RESUMEN**

El uso de las plataformas virtuales es un método empleado en la Universidad de Granada para lograr la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Las más habituales en la Escuela Universitaria de Ciencias de la salud son el Tablón de Docencia y la plataforma SWAD. Este tipo de herramientas suponen un medio de comunicación entre profesor-alumnos/as y entre los propios alumnos/as, más allá de un espacio físico delimitado, que permite extender el aula y el horario lectivo del curso académico. Las múltiples utilidades de las mismas son elegidas en función de las necesidades y características de la asignatura, siendo posible eliminar el uso de las tradicionales fotocopias y sirviendo de base común para compartir contenidos, apuntes, dudas, exámenes, bibliografía, glosarios, etc.

**Palabras clave:** plataforma virtual; enseñanza-aprendizaje; e-learning; TIC.

### **VIRTUAL PLATFORMS AS A METHODOLOGICAL TOOL IN THE UNIVERSITY OF GRANADA**

#### **ABSTRACT**

Using virtual platforms is a method used at the University of Granada to achieve the improvement of teaching and learning processes. The most common virtual platforms use in the College of Health Sciences, are Tablón de Docencia and SWAD platform. These tools provide a means of communication between teacher-student and among students, beyond a defined physical space, which can extend the classroom and teaching time of the academic year. The multiple uses of these platforms are chosen according to the needs and characteristics of the subject, and

it is possible to eliminate the traditional use of photocopying and providing a common basis for sharing content, notes, questions, reviews, bibliographies, glossaries, etc.

**Key words:** virtual platform; teaching-learning; e-learning; TIC.

## 1.- INTRODUCCIÓN

El MEC (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006), a través del Consejo de Coordinación Universitaria, efectúa unas recomendaciones sobre lo que implica un nuevo estilo de trabajo del profesorado, en el que hay que dar mayor protagonismo al estudiante en su formación, fomentar el trabajo colaborativo, organizar la enseñanza en función de las competencias que se deban adquirir y potenciar la adquisición de herramientas de aprendizaje autónomo y permanente (Zabalza, 2003 y Romero 2008).

En los últimos años ha comenzado a extenderse el uso de plataformas de *E-learning* y *B-Learning* tanto comerciales como de libre distribución que aglutinan los servicios software necesarios para dar soporte a una infraestructura completa de teleformación a través de internet. El profesor pasa a actuar de guía de los alumnos para facilitarles el uso de recursos y herramientas que necesitan para explorar y elaborar nuevos conocimientos y destrezas, entre los que se encuentran las Nuevas tecnologías de la Información. (Guerrero, 1997). Así, el docente debe involucrarse en el diseño y elaboración de nuevos contenidos y sus procesos de distribución, entre los que se encuentran las plataformas virtuales de docencia (Salinas, 2000).

Como alternativa, diversas universidades utilizan desarrollos propios pensados para sus necesidades específicas. Una de estas herramientas es *SWAD* (Cañas, 1999-2007), desarrollada en la *Universidad de Granada* y utilizada actualmente por 773 profesores y 31509 alumnos en 785 asignaturas de 137 titulaciones. Es una plataforma web de teleformación y gestión docente que incluye funciones de apoyo al aprendizaje, a la docencia y a la gestión de estudiantes y profesores.

El Tablón de docencia (CSIRC) es un servicio centralizado de la Universidad de Granada que pretende facilitar el intercambio de información electrónica entre un profesor y sus alumnos. Para ello simula un tablón normal, en el que el profesor puede dejar mensajes a sus alumnos con o sin contenido electrónico. Así mismo también permite que el alumno cuelgue sus propios mensajes.

Actualmente en la Universidad de Granada se usan ambas plataformas, lo que da pie a los alumnos a comparar, extrayendo sus puntos negativos y sus puntos positivos. Uno de los proyectos del actual equipo de gobierno de la Universidad es unificar las herramientas *SWAD* y Tablón de docencia en una única plataforma denominada *PRADO* (CEVUG) que se complementaría con la plataforma gratuita de e-learning, Moodle (CEVUG).

Entre las titulaciones que se imparten en la Escuela de Ciencias de la Salud, uno de los objetivos marcados por el Departamento de Fisioterapia es favorecer el uso de nuevas tecnologías aplicadas al aprendizaje. El uso de plataformas virtuales como medio de comunicación con el alumnado podría evitar pérdidas innecesarias de documentación y tiempo, además de la consecuente reducción de visitas a la

fotocopiadora e innecesario gasto de papel.

Tanto SWAD como el Tablón de docencia están siendo utilizados ampliamente por alumnos y profesores pertenecientes a las titulaciones de Terapia Ocupacional y Fisioterapia.

## **2.- OBJETIVOS**

El objetivo de este trabajo es realizar un estudio exploratorio sobre la opinión que los alumnos de la Escuela de Ciencias de la Salud tienen acerca del Tablón de Docencia y del SWAD así como proponer mejoras en el uso de las plataformas de acuerdo con la opinión de los alumnos.

## **3.- METODOLOGÍA**

Docentes de las titulaciones de Fisioterapia y Terapia ocupacional de la EU Ciencias de la Salud han elaborado un cuestionario (Anexo 1) para conocer la opinión de los alumnos de esta sobre las plataformas virtuales docentes. Se desarrolló un cuestionario gracias a las habilidades y formación en realización de cuestionarios adquirida en la Licenciatura en Antropología Social y humana de varios de los docentes.

Se respetó una extensión menor a 15 ítems para mejorar la fiabilidad del cuestionario (Muniz, 1992) y se observó la formación previa del encuestado tipo en el diseño de las preguntas.

El cuestionario posee preguntas tipo explicativo y preguntas de respuesta múltiple, incluyendo dentro de estas preguntas control. El cuestionario fue autoadministrado y se realizó, para mejorar su fiabilidad un retest (Polit y Huncler, 1991) tras 10 días a un grupo de 14 alumnos voluntarios.

Para desarrollar este cuestionario se revisaron cuestionarios de estudios tanto nacionales como internacionales similares.

La población objeto de este estudio eran los alumnos de Fisioterapia y Terapia Ocupacional de la Escuela Universitaria en Ciencias de la Salud matriculados en el curso académico 2009-10, el total de alumnos matriculados correspondía a 368, 180 alumnos de Terapia ocupacional y 188 de Fisioterapia. La inclusión en la muestra ha sido voluntaria, aleatoria, supeditada a la matriculación y/o asistencia a las asignaturas seleccionadas. Se incluyeron alumnos de los tres cursos de cada una de las Diplomaturas y se tuvo en cuenta que las asignaturas donde se reclutaron los alumnos fuesen de tipo troncal. La muestra final consistió en 97 alumnos, 43 de Terapia Ocupacional y 54 de Fisioterapia.

La muestra encuestada se ha conformado con un 16% de hombres y un 83% de mujeres y la edad media de los participantes del cuestionario ha oscilado entre los  $23 \pm 5,46$  años.

Este cuestionario se administró de dos modos: Presencial y Virtual. En el primer caso, se administró al finalizar o al comenzar las clases presenciales según la preferencia del profesor que la impartiera. En el segundo caso se colgó la encuesta en el Tablón de Docencia y en la plataforma SWAD para llegar a aquellos alumnos no asistentes a clase y a los que por otras circunstancias fuesen alumnos pero no

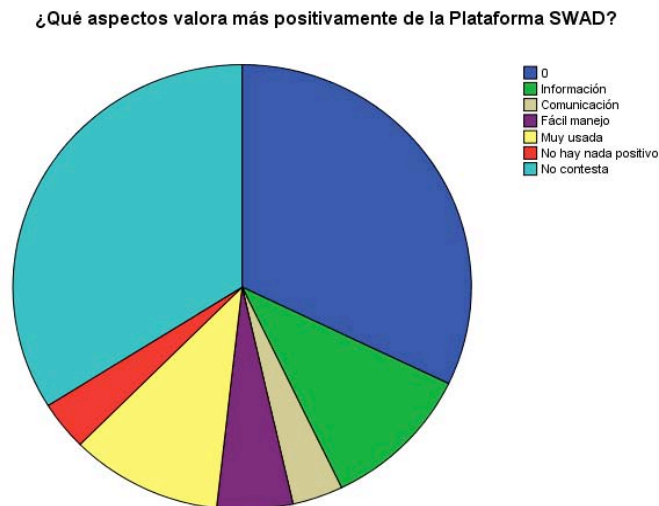
tuviesen tales asignaturas (por ejemplo los que cursan créditos libres o a los que les quedan asignaturas sueltas de varios cursos a la vez). Se tuvo además en cuenta que los alumnos hubieran empleado estos instrumentos de apoyo a la docencia al menos en dos asignaturas.

Los resultados de las preguntas cerradas se analizaron descriptivamente mediante el software estadístico SPSS 15.0. Mientras que las preguntas abiertas se etiquetaron y re-codificaron por el equipo de docentes que conforman este trabajo siguiendo una metodología cualitativa.

#### 4.- RESULTADOS

Los cursos encuestados han sido 1º,2º y 3º de las titulaciones de Fisioterapia y Terapia Ocupacional de la Universidad de Granada.

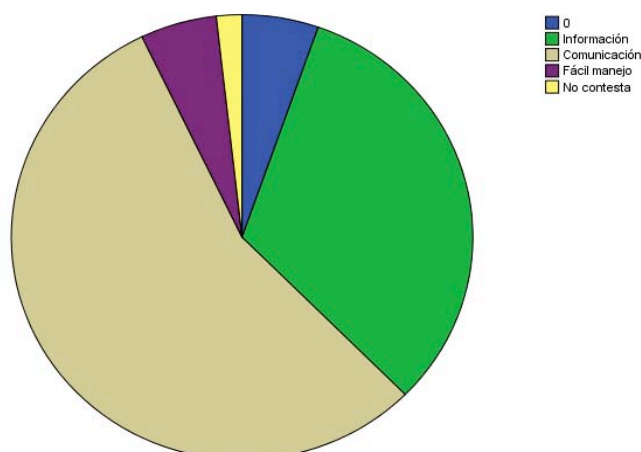
A continuación ofrecemos la representación gráfica de los resultados:



La causa de que haya gran número de alumnos que no da un valor positivo a la plataforma SWAD es el menor uso que tiene frente al tablón de docencia, esto es, que menos profesores la usan y por tanto menos alumnos la manejan. Estos mismos estudiantes han sido en su mayoría los que han dejado de contestar esta pregunta. El aspecto más valorado por el alumnado que sí la usa es que sus compañeros y profesores la usan con frecuencia y la cantidad de información que esta contiene, seguido por el fácil manejo y la comunicación.

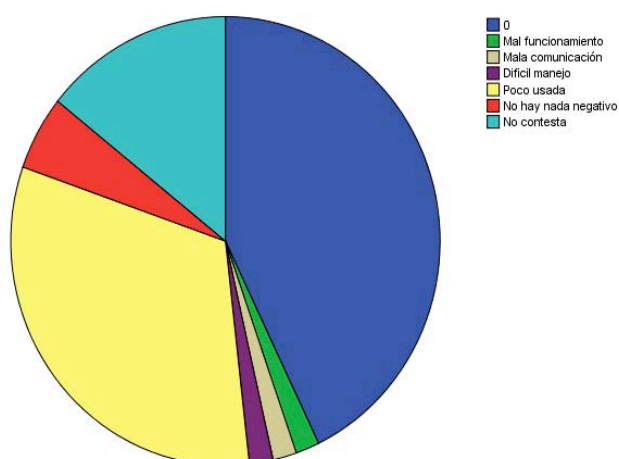


¿Qué aspectos valora más positivamente del tablón de Docencia?



El aspecto con diferencia más valorado por los alumnos de Terapia Ocupacional del Tablón de Docencia es la facilitación de la comunicación, seguido de cerca por la información que contiene. La gran diferencia entre el aspecto más positivo de esta plataforma frente a la SWAD radica en que la mayoría de profesores usan preferentemente el Tablón de Docencia y por tanto su uso entre el alumnado es más profuso. Ya más lejos de los dos aspectos más valorados, destaca el manejo sencillo de esta herramienta y aquellos que no la valoran positivamente debido sobre todo a la falta de uso.

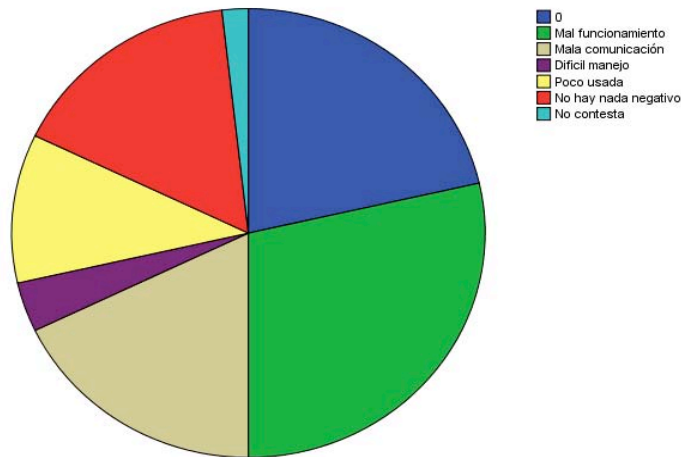
¿Qué aspectos valora más negativamente de la Plataforma SWAD?



El gran rango que supone no valorar negativamente ningún ámbito de SWAD se corresponde por un lado con la visión positiva acerca de la plataforma que tiene el alumnado, y por otro con el amplio número de estudiantes que no usan SWAD. De aquí parte el segundo aspecto peor valorado, que es su poco uso, según opinan los alumnos, por parte del profesorado. En tercer lugar se quejan de que los docentes a veces no contestan sus mensajes, seguido por dificultades en el uso de la

plataforma, su uso por el alumnado para fines extra-académicos y los problemas técnicos.

¿Qué aspectos valora más negativamente del tablón de Docencia?



Igualmente que ocurría con SWAD, un buen número de alumnos creen que esta plataforma no tiene aspectos negativos. Los talantes vistos como los más negativos respecto al Tablón de Docencia, son el mal funcionamiento de esta plataforma (por averías y reformas repetidas), la mala comunicación referido al mal uso que hacen los compañeros de la herramienta para fines personales y el poco uso de los profesores que dejan preguntas sin respuesta, así como el difícil manejo.



Como refleja el gráfico, según la frecuencia de uso, la herramienta más utilizada por el alumnado e el Tablón de Docencia, usado mayormente todas las semanas del curso académico vario días. SWAD tiene unos valores de uso más bajos y u consulta suele ser más espaciada en el tiempo.

## 5.- CONCLUSIONES

El alumnado de Ciencias de la Salud utiliza ambas herramientas, aunque según los

datos de este estudio, consultan con más frecuencia el Tablón de Docencia.

Los participantes consideran que ambas facilitan el aprendizaje y la comunicación con los profesores y alumnos. En concreto, valoran positivamente el acceso a información relacionada con la asignatura como apuntes, descarga de archivos en distintos formatos y las posibilidades de comunicación con los profesores y alumnos, como los mensajes, los avisos, la entrega de trabajos on-line y la posibilidad de autoevaluación. A parte de las utilidades en común, los alumnos valoran positivamente del Tablón de su fácil manejo y acceso, ya que pueden visualizar en un solo acceso todas las asignaturas en las que están matriculados, y si existen mensajes nuevos no leídos en cada una de ellas.

Entre los aspectos negativos de la Plataforma SWAD señalan la complejidad en su uso. Consideramos que el Tablón de Docencia es más intuitivo para el alumnado, mientras que SWAD requiere una formación específica antes de iniciar el curso académico. Sin embargo los alumnos señalan que está mejor organizada, es más completa y oferta más servicios y recursos. También valoran muy positivamente de SWAD que los profesores y otros alumnos les puedan dirigir mensajes personales no visibles por parte del resto de los usuarios y la confidencialidad que supone la publicación de notas y su consulta individualizada. El Tablón de Docencia no permite tal opción.

Una de las cuestiones que más malestar genera en el alumno consultado es la falta de consenso del profesorado en el uso de las plataformas. En un mismo curso académico, los alumnos deben acceder al Tablón de Docencia para unas asignaturas y al SWAD para otras. De esta forma se limitan el desarrollo de habilidades en el uso de cualquiera de ellas, e incrementa el tiempo invertido en la consulta de información en ambas plataformas. Por ello proponemos la unificación en el uso de plataformas de apoyo a la docencia por parte del profesorado y la realización de cursos que faciliten su uso por parte del alumnado al inicio del curso así como la mejora de diferentes aspectos de ambas plataformas, que faciliten su uso y que aporten al alumnado (al igual que al profesorado) más opciones de consulta y evaluación.

Por último, a pesar de que todos los alumnos las conocen y usan en diferente medida, estas plataformas virtuales están infrautilizadas respecto al total de sus potencialidades debido, según revelan los datos, al poco uso que el profesorado hace de ellas. A pesar de todo, son valoradas positivamente por el alumnado. Sin duda estas herramientas son una oportunidad para implementar el nuevo EEES a través del uso de las TICs, y para el fomento del aprendizaje autónomo y la facilitación de la no presencialidad.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Cañas A. (1999-2007). Plataforma SWAD. Extraído en junio de 2010 de <http://SWAD.ugr.es/>, <http://www.SWAD.es/>, <http://www.SWAD.org.es/>

Centro de Enseñanzas Virtuales de la Universidad de Granada (CEVUG). (s.f.). Extraído en junio de 2010 de <http://cevug.ugr.es/>

Centro de Servicios de Informática y Redes de Comunicaciones de la Universidad de Granada (CSIRC). (s.f.). Extraído en junio de 2010 de

<http://www.ugr.es/informatica/>

Guerrero Castro, F (1997) Tecnología de la información y comunicación en el proceso de enseñanza aprendizaje. Extraído en junio de 2010 de <http://www.monografias.com/trabajos12/ltecdein/ltecdein.shtml>.

Ministerio de Educación y Ciencia (2006). *Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la universidad*. Madrid: Secretaria General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones.

Muniz, J. (1992). *Teoría clásica de los tests*. Pirámide, Madrid.

Polít, D.F.; Huncler, B.B. (1991). *Investigación científica en Ciencias de la salud* (3ª ed.). Interamericana- Mc Graw-Hill: México.

Romero, Cipriano (2008). El portafolios y el trabajo de grupo: una experiencia del crédito ECTS en la formación del maestro especialista en Educación Física. *REIFOP*, n.º 9 (2). Extraído en junio de 2010 de <http://www.aufop.com/aufop/revistas/arta/digital/93/446>.

Salinas, J. (2000). ¿Una enseñanza más abierta y flexible? In *Formación 9*. Disponible en <http://gte.uib.es/articulo/arti-IFES1.pdf>. Consultado en junio de 2010

Zabalza, M. Ángel (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad del desarrollo profesional*. Madrid: Narce

## ANEXO I

<b>Sexo</b>			
	Hombre		Mujer
<b>Edad</b>			
(indicar valor numérico)			
<b>Curso</b>			
	Primero		Tercero
	Segundo		Otro (indicar)
<b>Titulación</b>			
	Enfermería		Terapia ocupacional
	Fisioterapia		Otras (indicar)
<b>¿Con qué frecuencia consultas el Tablón de docencia?</b>			
	Al menos 1 vez al día		Al menos 1 vez cada 15 días
	Al menos 2 ó 3 veces semana		Al menos 1 vez al mes

<b>¿Con qué frecuencia consultas la Plataforma SWAD?</b>			
	Al menos 1 vez al día		Al menos 1 vez cada 15 días
	Al menos 2 ó 3 veces semana		Al menos 1 vez al mes
<b>¿Consideras que la utilización del Tablón de Docencia facilita el aprendizaje?</b>			
	Nada		Bastante
	Casi nada		Mucho
<b>¿Consideras que la utilización de la Plataforma SWAD facilita el aprendizaje?</b>			
	Nada		Bastante
	Casi nada		Mucho
<b>¿Consideras que el Tablón de docencia sirve para comunicarte con profesores y compañeros?</b>			
	Nada		Bastante
	Casi nada		Mucho
<b>¿Consideras que la Plataforma SWAD sirve para comunicarte con el profesorado y compañeros?</b>			
	Nada		Bastante
	Casi nada		Mucho
<b>¿Qué aspectos valoras más positivamente del tablón de Docencia?</b>			
<b>¿Qué aspectos valoras más positivamente de la Plataforma SWAD?</b>			
<b>¿Qué aspectos valoras más negativamente del tablón de Docencia?</b>			
<b>¿Qué aspectos valoras más negativamente de la Plataforma SWAD?</b>			

<p>Por favor contesta a las preguntas de la tabla marcando con una <b>X</b> en el casillero de la izquierda o con una palabra.</p> <p>Te agradecemos tu colaboración, si quieres añadir algún comentario o sugerencia hazlo en el casillero inferior.</p>



# **EL APOYO DE LAS PLATAFORMAS VIRTUALES AL APRENDIZAJE EN ASIGNATURAS UNIVERSITARIAS (APRENDIZAJE MIXTO PRESENCIAL-VIRTUAL): ANÁLISIS CONCEPTUAL Y EVIDENCIA COMPARATIVA EN MOODLE Y SUMA**

**Agustín Romero Medina**

Facultad de Psicología. Universidad de Murcia

## **RESUMEN**

En los últimos años se ha extendido el uso de plataformas virtuales como apoyo a la enseñanza-aprendizaje en asignaturas universitarias. Este aprendizaje mixto presencial-virtual depende del tipo de plataforma elegida por la institución universitaria y cada una presenta diversas herramientas, funciones y utilidades. Para obtener el máximo rendimiento de estas tecnologías, en primer lugar, aquí se propone un nuevo análisis conceptual que clasifique las funcionalidades de aprendizaje-enseñanza de las herramientas para orientar al profesor en su uso. En segundo lugar, hay que obtener evidencia de los resultados de la aplicación de estas plataformas en asignaturas concretas, comparando el uso en distintas plataformas si es posible, como feedback para mejorar su uso progresivamente. En estudiantes de Licenciado en Psicología de la Universidad de Murcia, usuarios de dos plataformas virtuales (Moodle y SUMA) se ha podido analizar su uso mediante entrevistas, cuestionarios, y análisis ergonómico de uso, grabando la interacción de una muestra de estudiantes con las plataformas.

**Palabras clave:** aprendizaje mixto virtual-presencial; plataformas virtuales; análisis conceptual y empírico; formación universitaria.

## **THE SUPPORT OF VIRTUAL PLATFORMS TO THE LEARNING IN COLLEGE COURSES (BLENDED LEARNING): CONCEPTUAL ANALYSIS AND COMPARATIVE EVIDENCE ON MOODLE AND SUMA**

## **ABSTRACT**

In recent years it has extended the use of virtual platforms to support teaching and learning in college courses. This blended learning depends on the choice of

platform by the university and each presents a variety of tools, functions and utilities. To get the most out of these technologies, first of all, this paper proposes a new conceptual analysis to classify the teaching and learning capabilities of the tools to guide teachers in their use. Secondly, we must obtain evidence of the results of the implementation of these platforms in specific subjects, comparing platforms use if possible, as feedback to improve its use gradually. BA students in Psychology at the University of Murcia, users of two virtual platforms (Moodle and SUMA) has been able to analyze their use through interviews, questionnaires, and recording use ergonomic analysis of the interaction of students with the platforms.

**Key words:** blended learning; virtual platforms; conceptual and empirical analysis; university learning.

## 1.- INTRODUCCIÓN

El enorme desarrollo actual de las tecnologías de la información y la comunicación, en general y específicamente en su aplicación a la enseñanza, hace que ya sea imprescindible formar al profesorado en su correcta y eficiente utilización. Las plataformas virtuales de aprendizaje-enseñanza, como apoyo virtual a la docencia presencial (aprendizaje mixto o *blended learning*; véase para revisión, por ejemplo: Inoue, 2010; Stacey y Garbic, 2009; Thorne, 2003) están muy extendidas sobre todo en el ámbito universitario.

Pasada la primera fase (desde finales de los 90 del pasado siglo hasta mediados de la primera década del siglo XXI), consistente en la utilización rudimentaria del binomio webs docentes de asignatura + correo electrónico, actualmente estaríamos en la fase de las plataformas virtuales -o también conocidas como Sistemas de Gestión de Cursos on line (*Course Management Systems, CMS*) o Sistemas de Gestión de Aprendizaje (*Learning Management Systems, LMS*)-, ya sean comerciales (tipo WebCT), corporativas (propias de centros educativos) o de software libre (tipo Moodle, Sakai, etc.)(Romero, 2007a, 2007b). Aunque no sea objeto de este trabajo, en el horizonte ya tenemos herramientas de la web 2.0 y de Entornos Personales de Aprendizaje (PLE, *personal learning environment*).

En esta fase pues, dominada por la utilización de plataformas virtuales, en el ámbito universitario de docencia presencial se están configurando como un importante apoyo, que permite al profesor ampliar las herramientas docentes y de aprendizaje, creando nuevos escenarios y actividades interactivas que favorecen nuevas y más influyentes experiencias de aprendizaje en el estudiante y amplían las posibilidades educativas del profesor, requiriendo nuevas competencias (Coll y Monereo, 2008) para sacarle el máximo provecho.

Sin embargo, es evidente que hay todavía una gran infrautilización de todas las potencialidades que técnicamente ya son posibles en estas plataformas. Prácticamente en todas las universidades se dispone de plataformas virtuales de uno u otro tipo, en casi todas las asignaturas se utilizan, pero apenas como tablón de avisos, tutorías, y para bajarse archivos con los contenidos en pdf del profesor. Eso incluso disponiendo de plataformas con una gran variedad de herramientas de aprendizaje virtual, e incluso dando formación al profesorado y alumnos para actualizarse con estas tecnologías. Una explicación a esta infrautilización estaría en que, en muchos casos, la distancia o desfase entre el estilo técnico informático que



los expertos en dichas plataformas le han aplicado a la disposición y terminología muy técnica de elementos en la pantalla y las actividades y terminología formativas típicas a las que está acostumbrado el profesor (prácticas, trabajo escrito, apuntarse en una lista, contenidos elaborados en texto o como mucho en *powerpoint*, pero no en formatos interactivos, etc.), hacen que éste perciba como tan elevado el coste de adaptación que tiene que asumir que tenga que renunciar al posible beneficio del cambio.

## 2.- ANÁLISIS CONCEPTUAL DE LA FUNCIONALIDAD DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LAS PLATAFORMAS VIRTUALES

Por todo ello, es preciso hacer, en primer lugar, un análisis conceptual de las funcionalidades de enseñanza-aprendizaje de las plataformas virtuales. Lo típico de estas plataformas es que nos presenten un listado de funciones, tareas, recursos u operaciones posibles. En la Tabla 1 podemos comparar, como ejemplo, el menú de tareas posibles que ve el profesor en dos plataformas, una corporativa (SUMA Campus Virtual, de la Universidad de Murcia) y otra de software libre (Moodle).

Tabla 1: Listado de tareas y funciones principales en dos plataformas virtuales (SUMA y Moodle), tal y como aparecen.

SUMA	Moodle
<ul style="list-style-type: none"> <li>GESTIÓN</li> <li>Profesorado</li> <li>Alumnado</li> <li>Llamamiento Exámenes</li> <li>Mi Ficha</li> <li>Recuperar Identidad</li> <li>ESPACIO DE TRABAJO</li> <li>Guía Docente</li> <li>Contenidos</li> <li>Tablón</li> <li>Faqs</li> <li>Exanet</li> <li>COMUNICACIÓN</li> <li>Tutorías</li> <li>Foros</li> <li>Chat</li> <li>Vdeo Conferencia</li> <li>RINCÓN DEL ALUMNO</li> <li>Cajón "Desastre"</li> <li>Panel de Corcho</li> <li>Debates</li> <li>Sala de Conversación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Agregar actividad...</li> <li>Base de datos</li> <li>Chat</li> <li>Consulta</li> <li>Cuestionario</li> <li>Encuesta</li> <li>Foro</li> <li>Glosario</li> <li>Lección</li> <li>Reunión</li> <li>SCORM</li> <li>Skype</li> <li>Taller</li> <li><b>Tareas</b></li> <li>Subida avanzada de archivos</li> <li>Texto en línea</li> <li>Subir un solo archivo</li> <li>Actividad no en línea</li> <li>Wiki</li> <li>Agregar actividad...</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>Agregar recurso...</li> <li>Añadir una etiqueta</li> <li>Editar una página de texto</li> <li>Editar una página web</li> <li>Enlazar un archivo o una web</li> <li>Mostrar un directorio</li> <li>Desplegar Paquete de contenidos IMS</li> </ul>

Como vemos, las herramientas que ofrecen estas plataformas aparecen clasificadas no atendiendo a criterios de aprendizaje sino más de índole técnica o sin ningún criterio definido. Por ejemplo, en SUMA aparecen clasificadas en cuatro bloques: *Gestión*, *Espacio de trabajo*, *Comunicación* y *Rincón del alumno*; en Moodle aparecen al profesor (al activar edición) dentro de dos listas: una de *Recursos* y otra de *Actividades*. En estas plataformas pretenden ser intuitivas, fáciles de entender y sin embargo, ni para el profesor ni para el alumno queda claro (al menos inicialmente) qué funcionalidad tienen para la enseñanza (profesor) y para el aprendizaje (alumno), requiriendo por tanto un sobreesfuerzo de aprendizaje (y motivación)

inicial a veces no superable (sobre todo para el profesor, que preferirá entonces seguir sin apoyo virtual).

Una alternativa sería reclasificar estas herramientas partiendo de uno de los principios básicos del Espacio Europeo de Educación Superior (centrarse en el aprendizaje del estudiante) y también del principio más destacado de la ergonomía cognitiva (Norman, 1988): ponerse siempre en la perspectiva de los usuarios de los sistemas (las plataformas en nuestro caso).

En esta línea, nuestra propuesta (después de intentos anteriores en Romero, 2007a) parte de una pregunta muy básica: ¿Qué hace típicamente un estudiante en el periodo de tiempo que dura una asignatura? Dos cosas: organizarse y aprender. Es decir, primero, un conjunto de actividades administrativas de gestión procedimental: informarse, orientarse, comunicarse con compañeros y profesor, obtener contenidos (temas, apuntes), gestionar su participación (apuntarse a prácticas, etc.); y con ello ya está en disposición de hacer lo prioritario: actividades de aprendizaje y estudio, que incluyen asistir a clase, estudiar, hacer prácticas, elaborar informes, evaluarse, etc. Evidentemente no se trata de dos tareas sucesivas en el tiempo puesto que normalmente una se complementa con la otra. A su vez, cada una se desglosa en varias (ver Tabla 2).

Se trata de un criterio de clasificación más próximo a los esquemas mentales típicos del usuario de las plataformas, a los cuales se deberían aproximar lo máximo posible sus diseñadores y, en cualquier caso, los profesores deberían utilizarla en el diseño de sus cursos apoyados con plataformas virtuales. Es un esquema que debe aplicarse a las tareas posibles en las plataformas virtuales, si queremos que tanto profesores y alumnos les saquen el máximo provecho. Se trata pues de que los usuarios tengan claro desde el principio que la plataforma virtual les va a facilitar la *gestión procedimental* y el *aprendizaje*, con herramientas que a todos los implicados les sirva, por un lado, para una mayor eficiencia y productividad y, por otro lado, para generar entornos, escenarios y experiencias de aprendizaje mejores. Si no fuera así no merecería la pena tanto esfuerzo y recursos empleados.

Tabla 2: Funcionalidad para el alumno de las plataformas SUMA y Moodle en el proceso de enseñanza-aprendizaje en una asignatura y recursos de los que dispone el profesor para ello.

Tipo de funcionalidad de la plataforma	Rol del alumno y Características	Tareas de enseñanza-aprendizaje	Recursos y herramientas en SUMA	Recursos y herramientas en Moodle
a1) Información y orientación	Pasivo, individual	Ver Guía docente, horarios, calendario, procedimientos, calificaciones, etc.	Ver PROFESORADO, ALUMNADO, EXAMENES, MI FICHA, GUIA DOCENTE, WEB	Web y enlaces, FORO novedades (tablón)
	Pasivo, individual	Bajarse contenidos	CONTENIDOS (documentos)	Web y enlaces
a2) Comunicación	Activo, individual	Alumno-profesor en tutorías	TUTORIAS, CORREO SUMA VIDEOCONFERENCIA	MENSAJES (asíncrono), SKYPE (síncrono)
	Activo, colaborativo grupal	Entre alumnos y con profesor en tutorías, prácticas de grupo, etc.	FOROS, CHAT, DEBATES PANEL DE CORCHO, SALA CONVERSACION	FORO (asíncrono) CHAT (síncrono)
a3) Gestionar participación	Activo, individual	Apuntarse a actividades presenciales o virtuales	-	CONSULTA, REUNIÓN
b1) Aprender on line	Activo, individual	Estudiar (leer, ver videos, etc.) en pantalla, ejercicios en pantalla, actividades interactivas	Web de asignatura VIDEOCONFERENCIA	Web y enlaces, LECCIÓN, SCORM, TALLER
b2) Comprobar aprendizaje	Activo, individual	Realizar tests de autoevaluación, concursos de conocimientos, etc.	EXANET	CUESTIONARIO (autotest) QUIZ (hot potatoes)
b3) Elaborar respuestas	Activo, individual	Rellenar cuestionarios	-	BASE DE DATOS
	Activo, indiv.-colab.	Subir informes o texto	CONTENIDOS (Mis documentos) CAJÓN DESASTRE	SUBIR ARCHIVOS, GLOSARIO
	Activo, colab.-grupal	Redacción colaborativa de trabajos	-	WIKI

a) Actividades de Gestión procedimental en la asignatura; b) Actividades de aprendizaje en la asignatura

Volvamos otra vez, a los dos ejemplos antes mencionados, aplicando este esquema de funcionalidades de aprendizaje a las plataformas virtuales SUMA y Moodle, tal y como se resume en la Tabla 2.

Vistas así las plataformas, su funcionalidad cobra otro sentido. Observamos sobreabundancia de recursos en algunos aspectos y nula presencia en otros: SUMA carece de herramientas para gestionar participación (a3), rellenar cuestionarios o redacción colaborativa (b3), y muy pocas para aprender on line, y sin embargo tiene muchas herramientas para información y orientación (a1), así como para comunicación (a2); mientras que Moodle presenta una distribución más equilibrada de herramientas (*actividades*, en su terminología). Se podrían comparar otros elementos de las plataformas, tales como la interfaz de la web principal de asignatura, la facilidad de uso para alumnos y profesor, la posibilidad de calificar actividades e integrar en una nota final, etc. Eso desbordaría este trabajo y por tanto nos centramos en las herramientas integradas en la plataforma, y en algo poco analizado como es la funcionalidad de uso de las mismas en la docencia de asignaturas.

### **3.- EVIDENCIA EMPÍRICA DEL USO REAL DE LAS PLATAFORMAS VIRTUALES**

No basta con diseñar una plataforma, ponerla en marcha, y dar cursillos de formación a alumnos y profesores. La realidad actual habitual es que trabajan por separado los técnicos diseñadores, los técnicos implementadores (los que la ponen en marcha en el centro educativo), y con los usuarios a lo sumo se les ofrece algún “cursillo” de formación inicial. En el proceso de introducción de un producto tecnológico para asegurar su calidad y su utilización efectiva por los usuarios, desde la ergonomía (Cañas, 2004; Norman, 1988; Nielsen, 2010; Romero, 2007a) se puede intervenir en el proceso de diseño o ya en la fase de explotación y uso. Dado que las plataformas nos vienen ya terminadas y diseñadas por otros, una vez puestas en marcha, se puede analizar empíricamente los resultados de la implementación, averiguar cuál es el uso más frecuente, qué herramientas de la plataforma se usan más o menos, en definitiva, cómo se utiliza en las asignaturas. Sin este *feedback* no será fácil mejorar las plataformas y por eso a ello dedicamos esta parte del trabajo, con una propuesta metodológica y unos primeros resultados de ello.

Hay dos fuentes de evidencia del uso real de cualquier medio tecnológico en la web:

- Los registros de frecuencia de uso, por ejemplo, nº de visitas o consultas a una web, nº de veces que se utiliza una de las herramientas, nº de descargas o subidas de archivos, etc. Es pues un enfoque cuantitativo.
- La información obtenida de los usuarios, a través de entrevistas, grabación de interacción con la plataforma web mientras realizan tareas con ella, encuestas de satisfacción, etc. Es un análisis más cualitativo, aunque susceptible de cuantificación en muchos aspectos.

Son dos enfoques complementarios, pues donde no llega el primero sí profundiza el segundo. Por otra parte, no ha sido habitual que profesores y alumnos dispongan de más de una plataforma virtual de apoyo a su docencia presencial (a lo sumo se disponía de una plataforma corporativa y una web docente personal). Es

interesante comparar plataformas -hay numerosas muestras de ello, tales como *LMS Focus Group Report*, 2006; Martin et al. (2008)- pero no en personas que las usen simultáneamente, pues ello permitiría evidenciar con más precisión las debilidades y fortalezas de unas y otras. En nuestro contexto, en estudiantes de Psicología de la Universidad de Murcia, desde el curso 2008/09 se da la circunstancia de que los estudiantes conocen y utilizan la plataforma Moodle (en <http://avpsi.inf.um.es>) y la plataforma corporativa de la propia Universidad (SUMA Campus Virtual, en <https://suma.um.es/suma/sumav2/>), teniendo con ello una oportunidad única para este tipo de análisis comparativo, no tanto en aspectos cuantitativos (pues en cada asignatura se opta por un uso mayoritario de una u otra, pero no de las dos en igual medida) pero sí mejor en cualitativos.

#### 4.- MÉTODO

Para lograr evidencia de la funcionalidad de aprendizaje-enseñanza de las plataformas SUMA y Moodle, hemos utilizado los siguientes procedimientos:

1) Análisis cuantitativo de frecuencia de visitas y registros en actividades de las plataformas, clasificadas con arreglo a nuestro esquema clasificatorio anteriormente presentado. Para ello, se depende de las capacidades de informe estadístico que las plataformas pongan al servicio de los profesores de asignaturas. En el caso de Moodle bastante amplias y en el caso de SUMA algo más limitadas. Se ha utilizado una asignatura concreta como muestra, la de Aprendizaje Humano de 2º de licenciado en Psicología, de primer cuatrimestre, en el curso 2009/10, con 230 alumnos matriculados.

2) Cuestionario comparativo SUMA-Moodle (con implementación, cumplimentación y explotación de datos on line), pasado a una muestra de estudiantes (en torno a 400) de titulaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Murcia (grado y licenciado en Psicología, grado y diplomado en Logopedia). Las preguntas relacionadas con la experiencia en plataformas virtuales SUMA y Moodle fueron:

- Frecuencia de utilización, en comparación con otros recursos de internet (correo electrónico, buscadores, redes sociales, etc.)

- Asignaturas en que se han utilizado

- Valoración (0-10) de aspecto-estética, rapidez de acceso, facilidad para aprender a usarlas, y en el uso habitual, global

- Frecuencia de uso de herramientas o actividades dentro de las plataformas:

. Poner una tutoría o mensaje al profesor

. Poner mensajes o avisos a compañeros

. Ver la guía docente o programa de las asignaturas

. Informarme sobre actividades en la web o en el tablón de la asignatura

. Bajarme archivos de temas o documentos que pone el profesor

. Subir archivos de trabajos o prácticas que hago

. Utilizar foro

- . Utilizar chat o sala de conversación
- . Utilizar exámenes tipo test de práctica o autoevaluación

3) Entrevista semi-estructurada y realización de tareas concretas sobre las plataformas, grabada en pantalla y voz. La entrevista se ha realizado en una muestra de 40 estudiantes de 2º curso de licenciado en Psicología de la Universidad de Murcia, ante el ordenador conectado sucesivamente a una de las plataforma Moodle o SUMA y registrando la actividad en pantalla y las respuestas a las preguntas mediante el software Camtasia Studio 6. En la misma entrevista se comparaba la experiencia con ambas plataformas y se ponía a los sujetos tareas representativas para poder medir errores o tiempo de respuesta. Preguntas y tareas típicas, primero teniendo delante una plataforma y luego la otra:

- Entra en [xx]
- Cuántas veces entras durante el curso
- Típicamente qué es lo que haces cuando entras en [xx]
- Durante este cuatrimestre ¿en qué asignatura entras más y qué haces en ellas?
- Cómo haces o envías una tutoría al profesor
- Cómo te bajas temas o documentos puestos por el profesor
- Has consultado la guía o programa de la asignatura?¿por dónde la has encontrado?
- ¿Has subido algún archivo de trabajo por [xx]? Intenta subir el archivo trabajo.doc que está en el escritorio de este ordenador.
- Comparando globalmente las dos plataformas, una vez que conoces las dos, en cuál ves más ventajas e inconvenientes

## 5.- AVANCE DE RESULTADOS

Aunque todavía se están recogiendo datos de las encuestas (aproximadamente una muestra de 400 alumnos de las cuatro titulaciones antes mencionadas) y analizando los de las entrevistas (40 alumnos) y registros de uso de las plataformas en cursos completos (190 alumnos), los resultados serían los siguientes:

1) *Análisis cuantitativo de frecuencia de visitas y registros en actividades de las plataformas.* En la Tabla 3 podemos ver el número y porcentaje de consultas (“vistas” y “mensajes” en la terminología de Moodle) que han hecho los 190 alumnos que de promedio han utilizado esta plataforma en la asignatura Aprendizaje Humano.

Estos datos nos permiten esbozar un perfil de uso de la plataforma más decantado hacia la funcionalidad de gestión procedimental (74.4% del total de consultas de los alumnos) que a la de aprendizaje (sólo el 25.6%) y por tanto el profesor tiene una información muy valiosa para replantear la docencia en el curso siguiente (por ejemplo, podría diseñar nuevas actividades de aprendizaje on line, ya que no ha

tenido ninguna este curso).

Tabla 3: Número y porcentaje de consultas según el tipo de funcionalidad de enseñanza-aprendizaje de la plataforma Moodle en la asignatura Aprendizaje Humano, de 2º de Lic. Psicología, en el 1er. cuatrimestre, curso 2009/10.

Tipo de funcionalidad de la plataforma	Tareas de aprendizaje	Recursos en Moodle	Consultas n y %	
a1) Información y orientación	Ver Guía docente, horarios, calendario, procedimientos, calificaciones, etc.	Web y enlaces, FORO novedades (tablón)	17485	36.12%
	Bajarse contenidos	Web y enlaces	4825	9.97%
a2) Comunicación	Alumno-profesor en tutorías	MENSAJES (asíncrono)	340	0.70%
	Entre alumnos y con profesor en tutorías, prácticas de grupo, etc.	FORO (asíncrono) CHAT (síncrono)	10813 778	22.34% 1.61%
a3) Gestionar participación	Apuntarse a actividades presenciales o virtuales	CONSULTA	1772	3.66%
<b>Total tipo a</b>			<b>36013</b>	<b>74.4%</b>
b1) Aprender <i>on line</i>	Estudiar (leer, ver videos, etc.) en pantalla, ejercicios en pantalla, actividades interactivas	Web y enlaces, LECCIÓN, SCORM, TALLER	0	
b2) Comprobar aprendizaje	Realizar tests de autoevaluación, concursos de conocimientos, etc.	CUESTIONARIO (autotest)	492	1.02%
b3) Elaborar respuestas	Rellenar cuestionarios	BASE DE DATOS	1692	3.5%
	Subir informes o texto	SUBIR ARCHIVOS	7981	16.49%
	Redacción colaborativa de trabajos	WIKI	2227	4.6%
<b>Total tipo b</b>			<b>12392</b>	<b>25.6%</b>
<b>Total</b>			<b>48415</b>	<b>100%</b>

a) Actividades de Gestión procedimental en la asignatura; b) Actividades de aprendizaje en la asignatura

En la misma asignatura SUMA, al no ser recomendada como plataforma por el profesor apenas ha tenido actividad. Solamente 116 consultas a un anuncio puesto en el Tablón por el profesor (sabiendo que era más consultado que el Tablón de Moodle) y 75 mensajes de alumnos al profesor (aun habiendo recomendado otros medios para tutorías). No se puede pues comparar cuantitativamente el uso de SUMA y Moodle para esta asignatura. En todo caso, cabría utilizar estadísticas de uso en varias asignaturas, a sabiendas de que SUMA sólo admite estadísticas de funciones del tipo a1 (información y orientación) y a2 (comunicación).

2) *Encuestas y entrevistas.* Los datos provisionales que se van obteniendo nos permiten entrever información comparativa muy interesante e inesperada en algunos casos:

- El uso de las plataformas depende decisivamente de la decisión del profesor de activar unas u otras herramientas. Las plataformas virtuales disponen de muchas más herramientas de las que realmente se usan.

- Las herramientas más utilizadas y esperadas por los alumnos son las de gestión procedimental: Leer anuncios que pone el profesor respecto a la asignatura y bajarse temas son las actividades más frecuentes, con diferencia, en SUMA puesto que es una plataforma muy decantada hacia la gestión procedimental. Sin embargo en Moodle, que está muy orientada hacia el aprendizaje, si el profesor diseña y activa este tipo de actividades (cosa que todavía se da poco en nuestro contexto), entonces se usarán más por parte de los alumnos.

- El uso de las plataformas también depende de en qué número de asignaturas se utilice. En SUMA los alumnos entran mucho porque se usa en todas las asignaturas y la web de entrada para el alumno es común a todas las asignaturas, centralizando

en ella todos los anuncios y tutorías. En Moodle se entra menos porque hay pocas asignaturas funcionando en ella (apenas una por cada diez asignaturas de la titulación) y sus webs son independientes entre sí.

- Ciertas tareas que se pueden realizar por varios sitios web, luego el estudiante entra por el lugar más inesperado. Por ejemplo, las guías docentes (que se consultan muy poco en general), no se miran por la aplicación disponible en SUMA o por el pdf colgado en Moodle sino por la lista disponible en la web de la Facultad. O las tutorías los alumnos no las ponen por Moodle ni por la aplicación *Tutoría* de SUMA sino por el programa de correo externo típico (*hotmail* o similar) o por la aplicación *Webmail* de la Universidad.

## **6.- CONCLUSIONES**

Las plataformas virtuales se usan ya habitualmente en la docencia universitaria como apoyo a la actividad presencial, se dispone de potentes herramientas para ello y sin embargo están infrautilizadas o dedicadas por alumnos y profesores a labores más bien administrativas (gestión procedimental se ha llamado aquí) y apenas a actividades dirigidas al aprendizaje. Probablemente se deberá formar mejor a los profesores en estos aspectos de las plataformas virtuales, pero también se deberían replantear o rediseñar para que lo que prime sean sus diversas funcionalidades de aprendizaje-enseñanza, adaptando la interfaz de las herramientas a esquemas más cercanos a estudiantes y profesores. Para ello deben tenerse en cuenta propuestas de reclasificación conceptual de las actividades y recursos incluidos en las plataformas (como la que hacemos aquí) y también debe analizarse empíricamente el uso real que hacen sus principales destinatarios, alumnos y profesores, con el fin de mejorarlas y hacer que definitivamente el aprendizaje “virtualizado” acompañe de manera más eficaz al presencial en la docencia universitaria. Al profesorado se le debe formar para que tenga autonomía y criterio a la hora de utilizar los medios virtuales existentes o cualquier otro que sin duda irá surgiendo en el futuro.

*Nota.-* Gran parte de esta investigación ha sido financiada por una ayuda otorgada en la Convocatoria para el desarrollo de proyectos de innovación con TIC, del Vicerrectorado de Convergencia Europea de la Universidad de Murcia, para el curso 2009/10 al proyecto “Aprendizaje mixto presencial-virtual en una asignatura de 2º de Licenciado en Psicología: Análisis comparativo de usabilidad, eficiencia y productividad en el proceso de aprendizaje-enseñanza según diferentes plataformas educativas virtuales”, del cual el autor es investigador principal.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Cabero, J. (2005). Las TICs y las Universidades: retos, posibilidades y preocupaciones. *Revista de la Educación Superior*, XXXIV, 3, 77-100.

Cañas, J.J. (2004). *Personas y máquinas. El diseño de su interacción desde la ergonomía cognitiva*. Madrid: Pirámide.

Coll, C. y Monereo, C. (Eds.)(2008). *Psicología de la educación virtual*. Madrid:



Morata.

Inoue, Y. (Ed.)(2010). *Cases on online and blended learning technologies in Higher Education: Concepts and practices*. Hershey, NY: Information Science Reference.

LMS Focus Group Report (2006). *Comparing WebCT 6.0, Sakai 2.0, and Moodle 1.5*. Idaho State University. Instructional Technology Resource Center. En [http://www.isu.edu/itrc/resources/LMS Focus Group Report.pdf](http://www.isu.edu/itrc/resources/LMS_Focus_Group_Report.pdf)

Martin, L., Roldán Martínez, D., Revilla, O., Aguilar, M.J., Santos, O.C. y Boticario, J.G. (2008). Usability in open-source e-Learning Platforms: comparison of Moodle, Sakai and dotLRN based on heuristics. *OpenACS and .LRN conference 2008. International Conference and Workshops on Community based environments*, Guatemala City, Guatemala (2008). En <http://ges.galileo.edu/conf2008/>

Nielsen, J. (2007). Useit.com: usable information technology. Disponible en <http://www.useit.com/> (consultado: 30-6-2010).

Norman, D.A. (1988). *The psychology of everyday things*. New York: Basic Books, 1988 (trad. cast.: *La psicología de los objetos cotidianos*. Madrid: Nerea, 1990).

Romero Medina, A. (2007a). Docencia mixta virtual – presencial (o *blended learning*) y metodología ECTS: Componentes de usabilidad y funcionalidad docente y de aprendizaje en la web de asignatura presencial. *Póster presentado a las II Jornadas Nacionales de metodología ECTS*. Badajoz, 19-21 Septiembre.

Romero Medina, A. (2007b). La perspectiva del profesor usuario de las TIC (Mesa redonda: Las TICS y el EEES). *Comunicación presentada a las II Jornadas Nacionales sobre el Espacio Europeo de Educación Superior. Presente y Futuro de la Convergencia Europea*. Murcia, 23-24 Abril

Stacey, E. y Gerbic, P. (Eds.)(2009). *Effective blended learning practices: Evidence-based perspectives in ICT-Facilitated education*. Hershey, NY: Information Science Reference.

Thorne, K.(Ed.)(2003). *Blended learning: How to integrate online and traditional learning*. London: Kogan Page.



# **EVALUACIÓN DEL EMPLEO DE LA WIKI COMO HERRAMIENTA FORMATIVA EN ENTORNOS VIRTUALES: ESTUDIO DE CASO**

**Fernando Martínez Abad**

**Juan Pablo Hernández Ramos**

**Susana Olmos Migueláñez**

Instituto Universitario de Ciencias de la Educación. Universidad de Salamanca

## **RESUMEN**

El desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) con la consecuente aparición de nuevas herramientas con un enorme potencial educativo, exige el desarrollo de proyectos de investigación que estudien estas herramientas y sus implicaciones a nivel metodológico de manera concreta. Este documento expone el diseño de un proyecto de investigación que está en marcha en estos momentos, y que estudia concretamente las condiciones metodológicas que acompañan al empleo de las Wikis como herramientas formativas en entornos virtuales de aprendizaje.

**Palabras clave:** Tecnologías de la Información y la Comunicación; evaluación de competencias; aprendizaje colaborativo.

## **ANALYSIS OF THE USE OF WIKIS AS A TRAINING TOOL IN VIRTUAL ENVIRONMENTS: CASE STUDY**

## **ABSTRACT**

The development of Information and Communication Technologies (ICT) with the consequent emergence of new tools with a great potential in an educational way, requires the development of research projects to study these tools and their implications on methodology. This paper presents a research project design which is underway at this moment. It specifically considers the methodological conditions involving the use of Wikis as educational tools in virtual learning environments.

**Key words:** Information and Communication Technologies; competencies assessment; collaborative learning.

## 1.- CONTEXTUALIZACIÓN Y FUNDAMENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Actualmente en la Sociedad de la Información y la Comunicación (SIC), hablar de educación es hablar de desarrollo y evaluación de competencias que capaciten a los alumnos para realizar aprendizajes a lo largo de toda la vida (lifelong learning) (Delors, 1996), Considerando ésta la clave de la educación en el siglo XXI, donde el ciudadano debe estar capacitado para trabajar en equipo de manera colaborativa y así poder desenvolverse en una sociedad económica, educativa y socialmente inestable; para así poder realizar aprendizajes a lo largo de toda su vida (Delors, 1996) tanto de manera autónoma como colaborativa.

En la educación universitaria actual, nos centramos en fomentar el desarrollo autónomo del alumno promoviendo en éste habilidades que le capaciten para realizar aprendizajes de manera individual, siendo capaz tanto de aprender a aprender (Ausubel y Sullivan, 1991) o de aprender a desaprender (García Monge, 2003); olvidando en ocasiones el aprendizaje social como un proceso activo de construcción del conocimiento desde los recursos de la experiencia personal y la colaboración entre iguales (Bandura y Walters, 1974). Así mismo, está demostrado que las TIC tienen un potencial reconocido para apoyar el aprendizaje, la construcción social del conocimiento y el desarrollo de habilidades y competencias de aprendizaje autónomo (Gisbert, 2004).

Sin descuidar el desarrollo autónomo de los alumnos y aprovechando las posibilidades educativas que nos ofrecen las TIC, venciendo las barreras de tiempo y espacio, debemos valernos de las herramientas que éstas nos faciliten para desarrollar en los alumnos universitarios la capacidad de trabajar de manera colaborativa a través del ordenador o *computer supported collaborative learning* (CSCL) (Dillenbourg, 2002).

Teniendo en cuenta las múltiples herramientas educativas que nos ofrecen las TIC, la Wiki se está consolidando como la herramienta por excelencia de trabajo colaborativo y colectivo. Por ejemplo, "Wikipedia" (2001) donde se ha construido una enciclopedia libre y políglota con más de 15 millones de artículos redactados conjuntamente por voluntarios de todo el mundo (según la propia Wikipedia).

La herramienta Wiki consiste en espacio en red para la escritura colaborativa, en donde cada usuario participante puede ir añadiendo o editando los contenidos de la página; teniendo en todo momento acceso al historial donde se puede observar, tanto de manera general como individual, el proceso de construcción del trabajo.

La Wiki, utilizada por primera vez en Web en marzo de 1995 por un informático estadounidense llamado Ward Cunningham, actualmente está considerada como una de las muchas herramientas de trabajo de la denominada Web 2.0, que nos proporciona una nueva posibilidad para desarrollar de manera complementaria tanto el trabajo autónomo/individual del alumno como el aprendizaje colaborativo, todo ello, mediado por la tecnología.

La Wiki es una herramienta que facilita el trabajo colaborativo, tanto de carácter administrativo como formativo, lo que permite entender su reciente aplicación tanto en el contexto empresarial como en el educativo; avalado por el hecho de que el trabajo colaborativo promueve y mejora el aprendizaje (Barkley, Cross y Major, 2005; Dillenbourg, 1999) además del crecimiento personal y académico del estudiante (Montenegro y Pujol, 2009)

Si tuviéramos que identificar la competencia que se desarrolla en mayor medida con el uso educativo de la Wiki sin ninguna duda debemos centrarnos en el CSCL, pues a la hora de generar conocimiento no debemos descuidar que todos somos seres sociales (Vigotsky, 1978) y el hecho de que para desenvolverse de manera adecuada en la SIC, uno de los fines de la educación actual, las personas deben de ser capaces tanto de realizar trabajo autónomo, como colaborativo; trabajo que en infinidad de ocasiones se realiza mediado por el ordenador.

Mediante el uso de la herramienta Wiki, desarrollamos en nuestros alumnos las “competencias tic” y las “competencias de trabajo colaborativo” marcadas ambas como competencias básicas del aprendizaje por la Agencia Nacional de evaluación de la calidad y acreditación (ANECA, 2003) en el actual marco de convergencia al EEES.

## **2.- ANTECEDENTES**

Esta investigación se enmarca dentro del proyecto I+D+i “Evaluación de Competencias Clave y Formación de Profesorado de Educación Secundaria: TIC, ALFIN Y Convivencia Escolar (EF-TALCO)”<sup>20</sup> financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación en 2009.

Uno de los tópicos desarrollados en dicho proyecto tiene el nombre de “*Evaluación de competencias: competencia informacional*”. Es dentro de este contexto desde donde surge la investigación que aquí nos ocupa: El empleo de la Wiki en entornos de enseñanza-aprendizaje implica, desde nuestro punto de vista, el desarrollo de una serie de competencias relacionadas con el ámbito informacional y colaborativo.

Se implementó una primera experiencia piloto en 2009, y en 2010, una vez analizado el funcionamiento de la misma, nos disponemos a realizar una segunda experiencia introduciendo nuevas variables para comprobar si de verdad el empleo de una Wiki en condiciones óptimas mejora las competencias informacionales de los alumnos.

La Wiki consistía en que los alumnos debían elaborar un texto teórico acerca de un contenido relacionado con la materia trabajada en el curso a partir de lo que habían aprendido hasta entonces y de la información que pudieran localizar en las diversas fuentes.

## **3.- METODOLOGÍA**

El objetivo del estudio de caso es describir, desde el planteamiento de una investigación de campo cualitativa, el funcionamiento en los entornos virtuales de aprendizaje de las Wikis y contribuir a la mejora de las condiciones metodológicas de aplicación de esta herramienta.

Proponemos como hipótesis de trabajo que *la modificación de ciertas variables metodológicas en el contexto de actividades que utilizan como herramienta formativa la Wiki, mejorará el funcionamiento de la actividad, la calidad de los*

---

<sup>20</sup> Ref.: EDU2009-08753

*contenidos desarrollados en la propia Wiki, y con ello la significatividad del aprendizaje de un grupo concreto de alumnos.*

El propósito final es aportar información empírica que pueda facilitar la toma de decisiones a nivel metodológico. En consecuencia tratamos de aportar explicaciones razonables a los fenómenos estudiados (metodología empleada en las Wikis) con la finalidad de contribuir a la creación de un cuerpo de conocimientos y de proporcionar información válida y fiable para la toma de decisiones optimizantes en el nuevo contexto educativo gobernado por las TIC.

#### **4.- DISEÑO**

Se trata de un estudio de un caso con fines descriptivos. Nuestra intención es describir el funcionamiento de las Wikis como actividades formativas del ámbito del CSCL aplicando una metodología concreta. El caso objeto de estudio es el Curso de Verano ofertado por la Universidad de Salamanca “Estrategias de Evaluación de Aprendizajes a través de Internet”, curso e-learning que en el 2010 oferta su segunda edición. Estudio de corte cualitativo: A partir del análisis de la información recogida sobre del funcionamiento de la Wiki en la edición 2009, el equipo de profesores del curso hace las modificaciones que considera pertinentes en cuanto a la metodología de implementación de la Wiki (Instrucciones antes y durante el proceso, rol del profesorado, funcionamiento de la actividad,...).

#### **5.- VARIABLES**

Las variables planificadas para el estudio se han clasificado en dos categorías: Variables predictoras, dentro de las que nos encontramos con los cambios propiciados en la metodología; y variables criterio, en las que incluimos los resultados en la construcción del conocimiento de la Wiki y los comentarios de los alumnos al respecto.

#### **6.- INSTRUMENTOS**

Como instrumento, disponemos de una rúbrica de evaluación (Ver anexo) para valorar el funcionamiento de la Wiki en una y otra edición, además de la evidencia de los comentarios en los foros habilitados al respecto.

#### **7.- MUESTRA**

Para el proyecto se cuenta con una muestra de 30 sujetos, alumnos todos ellos del Curso de Verano ofertado por la Universidad de Salamanca “Estrategias de Evaluación de Aprendizajes a través de Internet”. El muestreo aplicado para el estudio es un muestreo no probabilístico de tipo causal o incidental. La representatividad de la muestra no es en esta investigación concreta algo fundamental, ya que nuestra intención es el estudio de un caso determinado, no la generalización de los resultados.

## 8.- ANÁLISIS DE DATOS

Con la información obtenida, de tipo cualitativo, se aplicará una técnica de análisis de contenido semántico. Podemos considerar el análisis de contenido como “un proceso para la categorización de datos verbales o de conducta, con fines de clasificación y tabulación” (Fox, 1981, pág. 709). Para llevar a cabo el proceso de análisis de contenido es necesario planificar las categorías y sub-categorías que se tendrán en cuenta (Delgado & del Villar, 1994). Éstas están explicitadas y baremadas en la rúbrica de evaluación (Ver anexo).

## 9.- RESULTADOS

Una vez finalizada la experiencia, y llevado a cabo el análisis de datos pertinente, esperamos obtener como resultado de este estudio una propuesta metodológica concreta de aplicación en entornos virtuales de aprendizaje colaborativo, más concretamente, en los que se emplean las Wikis como herramientas formativas.

El hecho de que se trate de un estudio de caso limita la generalización de los posibles resultados obtenidos. Sin embargo, esta metodología nos va a permitir el examen intenso y completo del fenómeno estudiado a lo largo del intervalo temporal especificado.

En estos momentos nos encontramos en la fase de implementación de la Wiki. Sin embargo, podemos apuntar los resultados obtenidos en la reunión del equipo de profesores en la que se abordaron los problemas detectados en la anterior edición y se propusieron las modificaciones metodológicas. Las decisiones aplicadas en dicha reunión se pueden visualizar en la siguiente tabla:

Tabla 1. Modificaciones metodológicas en la implementación de la Wiki.

Evidencia del problema	Necesidad real	Solución aportada
Se desarrolló la Wiki en gran grupo (40 alumnos):  - Alumno 1: <i>“lo que más lento ha resultado ha sido la Wiki ya que cuando se encontraba una persona modificando algo, ninguna otra podía acceder”</i>  - Alumno 2: <i>“el recurso Wiki es muy interesante pero la aportación se hace complicada cuando se trata de un grupo grande”</i>	Diseñar algún sistema para que en la Wiki participasen menos alumnos o menos veces cada alumno.	Se establecen <b>grupos de 5 o 6 personas</b> . Cada grupo elabora una Wiki independiente con el mismo contenido.
La actividad se desarrolla durante solamente 4 días, lo cual implicó que los alumnos la desarrollaran como una actividad teórica más, sin tomarse su tiempo para reflexionar y elaborar el material poco a poco.	Evitar que los alumnos almacenen los contenidos en un departamento estanco, consiguiendo una relación del contenido concreto de la actividad con el resto del curso.	La Wiki es una <b>actividad extensiva</b> a lo largo del curso que los alumnos van desarrollando cómo y cuando quieren en función de las ideas que les van surgiendo.
El curso es on-line, lo cual dificulta el contacto entre los alumnos, y por consiguiente la	Facilitar mediante alguna estrategia concreta o mediante alguna herramienta sencilla la	Se pone a disposición de cada uno de los grupos un <b>foro de debate</b> en el que pueden

<p>organización para desarrollar la Wiki.</p> <p>- Alumno: <i>“no todos estamos preparados para realizar un trabajo así en tan poco tiempo, y menos sin una organización previa de quién ha de buscar cada cosa y cómo.”</i></p>	<p>organización de los alumnos para realizar la Wiki de manera ordenada y coordinada.</p>	<p>organizarse como quieran antes, durante y al finalizar el proceso de construcción del conocimiento.</p>
<p>No se muestra ningún respeto por los derechos de autor.</p> <p>- Alumno: <i>“todas o, al menos una mayoría de las aportaciones, han sido <b>literalmente</b> sacadas de Internet y, lo que es peor, en muchos casos ni se menciona la fuente”</i></p>	<p>Mostrar una información y un posicionamiento claros sobre el respeto de los derechos de autor y el “modus operandi en este caso”</p>	<p>Se ha aumentado tanto la cantidad como la calidad de la <b>información</b> que se aporta antes de comenzar la actividad. Entre otros recursos se facilita:</p> <p>- Documento en el que se describe un “protocolo de comportamiento” a modo de recomendaciones para trabajar durante la actividad de la Wiki.</p>
<p>Desconocimiento de lo que es la Wiki y cómo funciona.</p> <p>- Alumno: <i>¿La actividad de la wiki es una especie de chat donde todos aportemos ideas sobre feedback y autoevaluación? ...Creo que no lo he entendido muy bien</i></p>	<p>Facilitar recursos sencillos que expliquen de manera clara y rigurosa las bases de la Wiki y cómo funciona.</p>	<p>- Galería de vídeos en los que de forma gráfica y divertida se muestra cómo funciona una Wiki, en qué se diferencia del foro o el correo electrónico y cómo funciona en la plataforma en la que se desarrolla el curso (Moodle).</p>

## 10.- CONCLUSIONES

Como hemos comentado a lo largo de la comunicación, el estudio está en fase de implementación, y por tanto no hemos obtenido aún los resultados pertinentes que nos lleven a unas conclusiones definitivas.

Sin embargo, cabe mencionar el gran potencial atribuido a la Wiki por un numeroso grupo de investigadores (Dillembourg, 2002; Barkley et al., 2005; etc.) como herramienta esencial para la práctica del aprendizaje colaborativo a través del ordenador (CSCL) y el desarrollo de competencias informacionales.

Por otro lado, queda también patente que la inclusión de todas estas aplicaciones innovadoras (Incluida la Wiki) como recurso educativo en acciones formativas puntuales, requiere de una planificación concreta y sistemática, además de la estructuración de metodologías de trabajo específicas desarrolladas a partir de bases teóricas firmes y experiencias prácticas contrastadas.

## AGRADECIMIENTOS

Proyecto Nacional I+D+i 2006: Modelo de evaluación y desarrollo de competencias clave implícitas en la ESO: TIC, Lectura y Convivencia Escolar (E-TELECO). Ref.: SEJ2006-10700.

Proyecto Nacional I+D+i, convocatoria 2009: Evaluación de Competencias Clave y Formación de Profesorado de Educación Secundaria: TIC, ALFIN Y Convivencia

Escolar (EF-TALCO). Ref.: EDU2009-08753.

## **BIBLIOGRAFÍA**

ANECA (2003): Programa de Convergencia Europea. El crédito europeo. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.

Ausubel, D (1991). El desarrollo infantil, aspectos lingüísticos y cognitivos. México: Paídos.

Bandura, A. y Walters, R. (1974). Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad. Madrid: Alianza Universidad.

Barkley, E. F., Cross, K. P. y Major, C. H. (2005). Collaborative learning techniques: A handbook for college faculty. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Delgado, M. A. y Del Villar, F. (1994). El análisis de contenido en la investigación de la enseñanza de la Educación Física. *Revista Motricidad*. 1, 25-44.

Delors, J (1996). La educación encierra un tesoro. Madrid. Santillana-UNESCO

Dillenbourg P. (1999) What do you mean by collaborative learning? In P. Dillenbourg (Ed) Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches (pp.1-19). Oxford: Elsevier

Dillenbourg, P. (2002). Over-scripting CSCL: The risks of blending collaborative learning with instructional design. In P. A. Kirschner (Ed). Three worlds of CSCL. Can we support CSCL (pp. 61-91). Heerlen, Open Universiteit Nederland.

Fox, D. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Eunsa.

García Monge, J.A (2003) Aprender a desaprender. En ALEMANY, C (coord) (2000). 14 aprendizajes vitales. (PP.13-24) Bilbao: Desclée De Brouwer

Gisbert Cervera, M. (2004) La formación del profesorado para la sociedad del conocimiento. *Bordón*. 56 (3 y 4) 573-586

Hernández, J.P.; Martín, J y Recamán, A. (2009). Estrategias a desarrollar en la formación del profesorado para el correcto uso de las TIC. Actas del I Simposio Internacional Buenas Prácticas con TIC. 5 y 6 de Noviembre de 2009. Cáceres. UNEX

Montenegro, M; Pujol, J (2009): Evaluación de la wiki como herramienta de trabajo colaborativo en la docencia universitaria. *Red de Docencia Universitaria*, 4.

Moral, Del M. (2007): Una herramienta emergente de la Web 2.0: la wiki. Reflexión sobre sus usos educativos. *UNION. Revista Iberoamericana de Educación Matemática*. 9 (pág. 73-82)

TOKER, S; MOSELEY, J.L; CHOW, A.T (2008): Is there a wiki in your future?: Applications for education, instructional design, and general use. *Educational technology: The magazine for managers of change in education*. 48, 5. (pág. 22-27)

Vigotsky, L.S. (1978). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires, Argentina: La Pleyade.

ANEXO: RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE LA WIKI

<b>INDICADORES</b>	<b>INSUFICIENTE</b>	<b>ACEPTABLE</b>	<b>BIEN</b>	<b>MUY BIEN</b>	<b>EXCELENTE</b>
<b>Formato</b>	<p>No cuida en absoluto los criterios mínimos de presentación: formato homogéneo y de fácil lectura, escritura cuidada, etc.</p> <p>No respeta aspectos formales, no muestra organización del contenido, ni unidad.</p> <p>No se tienen en cuenta.</p>	<p>Tiene en cuenta criterios en cuanto al formato de presentación, pero comete frecuentes errores al respecto.</p> <p>Diferencia bloques de contenido en el desarrollo teórico.</p> <p>Incorpora alguna referencia.</p>	<p>Los criterios de presentación son claros: El texto es homogéneo, de fácil lectura y con una escritura cuidada. Comete algunos errores.</p> <p>El escrito mantienen aspectos formales: introducción, desarrollo teórico y conclusiones.</p> <p>Integra las referencias bibliográficas a las que se refiere en el texto.</p>	<p>Los criterios de presentación están muy cuidados tanto a nivel de formato como de escritura. Comete errores con muy poca frecuencia.</p> <p>Estructura con organización lógica y transiciones conscientes.</p> <p>Integra las referencias bibliográficas a las que se refiere en el texto e incorpora referencias de refuerzo e interés.</p>	<p>Los criterios de presentación están meticulosamente cuidados en todos los aspectos. Los errores son mínimos o inexistentes.</p> <p>Estructura con organización lógica y transiciones conscientes. La introducción y conclusión están relacionadas en su totalidad.</p> <p>Integra las referencias bibliográficas a las que se refiere en el texto e incorpora referencias de refuerzo e interés. Y comenta dicha bibliografía.</p>
	<p><i>Presentación (Limpieza, homogeneidad, errores gramaticales...)</i></p> <p><i>Aspectos formales (Índice, introducción, epígrafes...)</i></p> <p><i>Referencias bibliográficas</i></p>				
<b>Contenido</b>	<p>No se adecua a los contenidos teóricos en sus intervenciones.</p> <p>El alumno presenta una información simple sobre el tema.</p> <p>No tiene ningún grado de originalidad.</p>	<p>En ocasiones se adecua a los contenidos teóricos.</p> <p>Presenta el tema en términos ambiguos.</p> <p>Hace aportaciones originales adecuadas sin base científica.</p>	<p>Se adecua a los contenidos normalmente.</p> <p>Presenta el tema en términos específicos e integra una información no limitada sobre el tema.</p> <p>Hace aportaciones originales basadas en otros documentos.</p>	<p>Casi siempre se basa en contenidos teóricos en sus intervenciones.</p> <p>Integra su perspectiva sobre el tema y analiza el tema con propiedad.</p> <p>Hace aportaciones originales elaboradas con base científica.</p>	<p>Siempre se basa en los contenidos teóricos.</p> <p>Presenta el tema en términos claros y propios de la disciplina, manifiesta una posición y propone acciones y propuestas de intervención.</p> <p>Hace aportaciones originales e innovadoras con base científica.</p>
	<p><i>Pertinencia de los contenidos (Adecuación)</i></p> <p><i>Profundidad de los contenidos (Calidad)</i></p> <p><i>Presenta aportaciones originales y personales</i></p>				
<b>Estructura</b>	<p>Continuas oraciones mal construidas y poco claras.</p> <p>Las frases y párrafos no tienen ninguna coherencia. Es imposible determinar la idea principal.</p> <p>No incorpora anexos que clarifiquen el contenido abordado.</p>	<p>Suelen existir oraciones claras y bien construidas.</p> <p>Es necesario releer el texto para captar la idea principal. Las conexiones entre frases son confusas.</p> <p>Incorpora anexos.</p>	<p>Las oraciones son fluidas, salvo en algunos momentos.</p> <p>Se identifica fácilmente la idea principal. En ocasiones el texto no tiene coherencia.</p>	<p>El texto destaca por su claridad la mayor parte del tiempo.</p> <p>Facilidad para identificar la idea principal. Las secciones guardan una correcta relación.</p>	<p>Las oraciones fluyen sin problemas, transmiten el significado previsto.</p> <p>Muestra idea principal relacionada claramente con las secundarias. Coherencia y correcta relación entre frases. Integra anexos, organizados, estructurados que clarifican el contenido tratado en el tema.</p>
	<p><i>Expresión escrita (Calidad de redacción)</i></p> <p><i>Cohesión (Introducción-desarrollo-conclusión)</i></p> <p><i>Anexos</i></p>				



# **ANÁLISIS DE LAS COMUNICACIONES DIDÁCTICAS EN ENTORNOS VIRTUALES EN ENSEÑANZA SUPERIOR DESDE UNA PERSPECTIVA PSICOSOCIAL Y EDUCATIVA**

**María Jesús Gallego Arrufat**

**Elba Gutiérrez Santiuste**

Universidad de Granada

## **RESUMEN**

La comunicación efectiva es uno de los pilares fundamentales en los que sustentan la calidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje tanto en entornos presenciales como virtuales. En el estudio que presentamos aquí lo realizamos desde las perspectivas psicosocial y educativa.

Comenzando por la perspectiva psicosocial, llevamos a cabo un repaso de autores clásicos cuyos estudios consideran el lenguaje como una herramienta de desarrollo del pensamiento y de las relaciones sociales. Posteriormente analizamos investigaciones que han trabajado aspectos diversos en la comunicación virtual. Desde la perspectiva educativa, realizamos un examen sobre elementos intervinientes en las comunicaciones virtuales basado en el modelo de Garrison y Anderson (2005), que los agrupa en presencia social, cognitiva y docente. Mostramos en este trabajo las aportaciones básicas de este modelo conceptual junto con otras aportaciones desde un enfoque pedagógico.

Por último, estudiamos las barreras que pueden limitar o incluso imposibilitar la comunicación didáctica virtual.

**Palabras clave:** comunicación mediada por ordenador; psicología de la educación; preparación de profesores.

## **ANALYSIS OF PEDAGOGICAL COMMUNICATIONS IN VIRTUAL SPACE IN HIGHER EDUCATION FROM A PSYCHOSOCIAL AND EDUCATIONAL PERSPECTIVE**

## **ABSTRACT**

Effective communication is fundamental in the teaching-learning process both in face-to-face and in the on-line communication. In this study, we address this

challenge from a psychosocial and educational perspective.

From a psychosocial perspective we do an extensive literature review of studies that approach language as a tool that develops critical thinking/cognitive skills and social relationships. Then, we analyze research on on-line communication. From the educational perspective, we examine the different elements of on-line communications based on Garrison & Anderson's (2005) model. This model organizes on-line communication as social, cognitive and pedagogical presence. We illustrate the basic contributions of this conceptual model, in addition to other contributions from a pedagogical approach.

Finally, we examine the limitations of on-line communication.

**Key words:** computer-mediated communication; educational psychosociology; teacher preparation.

Indudablemente es posible realizar el análisis de la comunicación didáctica en entornos virtuales desde diferentes perspectivas. Intentamos mostrar la necesidad de una colaboración entre diversas líneas de investigación que se complementen y aúnen su esfuerzo para aportar una visión completa de las características de las comunicaciones virtuales y, en definitiva, la mejora de las mismas. Este estudio es la primera fase de una investigación más amplia y gracias a la cual podremos llegar a establecer, en la siguiente fase, las características de las comunicaciones virtuales.

La comunicación didáctica como pilar de la relación enseñanza-aprendizaje la podemos definir como una actividad sociocultural, relacional y discursiva que implica una información interiorizada e integrada en las estructuras cognitivas del sujeto. La comunicación en entornos virtuales posee la cualidad de poder establecerse a través de unos lenguajes ya sean visuales, orales o de base textual. Siendo este último un medio de expresión con sus propias características y potencialidades. (Feenberg, 1999; Olson, 1994 y Stein, 1992)

## **1.- PERSPECTIVA PSICOSOCIAL**

Hemos centrado nuestra atención en aquellos autores cuyos estudios consideran el lenguaje como herramienta y como sistema de símbolos para el desarrollo del pensamiento y básico en el establecimiento de la relación social.

Desde un punto de vista psicológico y siguiendo a Vigotsky (2003) el desarrollo del pensamiento está determinado por el lenguaje, donde el profesorado realiza su papel mediador a través de las zonas de desarrollo próximo. En este sentido el profesorado debe reconocer que cada medio tiene un lenguaje y una gramática particular. El lenguaje como una forma de mediación hace posible el manejo simbólico de una realidad.

La aportación de Luria (1985) otorga gran importancia en el desarrollo cognitivo a la influencia de los sistemas de simbolización. Por otro lado, debemos considerar la teoría de la actividad de Leontiev (1982) el cual plantea la interacción entre el

objeto y el sujeto originando el reflejo psíquico que media esta interacción y la regula en forma de actividad.

La teoría de Gardner (1983) sobre las diferentes inteligencias y sus sistemas de símbolos, tiene su influencia en el estudio de la comunicación virtual puesto que el símbolo transmite significado que es construido por los individuos; cuya función primordial es la comprensión de la realidad y, situado en la educación superior, tiene también la función de creación de conocimiento. Veenema y Gardner (1996), basándose en el concepto de inteligencias múltiples y ciertos materiales multimedia cuya estructura didáctica responde a la forma en que operan estas capacidades humanas, reafirman el supuesto de que los individuos poseen numerosas representaciones mentales y formas de simbolización.

La teoría del procesamiento de la información (Gagné, 1979) ha aportado la concepción de que el hombre es un procesador activo de la información y que los procesos y estructuras mentales pueden ser estudiadas a partir de dos indicadores: el tiempo y la precisión en su ejecución, de esta forma el ser humano se enfrenta de forma activa e inteligente a la información que recibe.

Bruner (1986) delimita la influencia del lenguaje sobre la formulación conceptual: por un lado declara que el lenguaje no sólo afecta a la estructura de la memoria, sino también a la percepción; adjudica un gran valor a la influencia semántica y sintáctica del lenguaje sobre las clasificaciones en experimentos transculturales.

En los estudios de Smilowitz, Compton y Flint (1988) se obtuvo que en un 69% de las personas del grupo decrecía el grado de conformidad en interacciones mediadas por el ordenador debido, posiblemente, a que la influencia normativa del grupo era menor y la presión de la mayoría era también menor. Kiesler, Siegel y McGuire (1984) proponen una teoría sobre los estímulos sociales reducidos que se produce en la comunicación mediada por ordenador (en adelante CMO) teniendo como características las siguientes: es más desinhibida y se producen posturas más polarizadas, extremas y arriesgadas. El anonimato, la falta de feedback y de información contextual reducen la influencia social normativa y aumenta la participación y la emisión de un nutrido número de argumentos. Por otra parte, las minorías se sienten más libres para expresar sus opiniones, de la misma forma que es más fácil que sean marginadas y tenidas poco en cuenta (McLeod, Baron, Marti y Yoon, 1997).

En el estudio de McKenna y Bargh (2000) se muestra la forma en que las personas utilizan la red para satisfacer sus necesidades psicosociales, por ejemplo, la necesidad de sentirse miembro de un grupo de personas con intereses y metas similares para mejorar la autoestima.

También ha habido investigaciones centradas en la polarización de las posiciones, de hecho, Kiesler, Siegel y McGuire (1984), estudió como se produce de forma más acentuada en grupos de CMO. También debemos señalar el estudio de Orengo, Prieto, Zornoza, Acín y Peiró (1996) donde se señalan diferentes aspectos, entre ellos: es necesario mayor tiempo para llegar a un consenso, ausencia de liderazgo, estructura del grupo no centralizada, igualdad en la participación y mayor orientación hacia la tarea. Siegel, Dubrovsky, Kiesler y McGuire (1986) investigaron que los grupos en CMO toman decisiones que se desvían menos de las opiniones individuales iniciales.

El liderazgo ha sido uno de los aspectos que más ha estudiado la psicología social en el ámbito de la comunicación. Los primeros trabajos al respecto mostraron que los grupos que habían participado en CMO fueron menos hábiles, en comparación con los grupos que lo hacían cara a cara, para ordenar a los miembros del grupo en función de su conducta de liderazgo. La razón fue expuesta por Short, Williams y Christie (1976) ya que había una reducción de las claves no verbales y sociales. Los estudios anteriores se basaban en la cantidad y tipo de participación. Actualmente los estudios se centran en la presencia o no de un líder formal o en la percepción de la influencia de los miembros del grupo.

La tormenta de ideas electrónica y la toma de decisiones han sido ampliamente estudiada por Huici y Morales (2004), los autores nos muestran como se han intentado superar las limitaciones de la interacción verbal y el intercambio de ideas utilizando los ordenadores. Así, han surgido formas de utilización de la tormenta de ideas para potenciar la sinergia, la facilitación social, eliminar la holgazanería social y reducción de la aprehensión por evaluación en situaciones de anonimato. Respecto a la polarización y a la influencia de la mayoría, los autores repasan los estudios realizados donde se muestran cómo la perspectiva psicosocial se ha fijado en fenómenos “peligrosos” como puedan ser la obediencia destructiva y la conformidad ciega, entre otros. También existen estudios sobre las condiciones que provocan decisiones incorrectas, estructuración de las tareas y relaciones de poder.

Perkins y Globerson y Salomon en 1992 realizaron investigaciones en donde se demostró que la implicación atenta y voluntaria en una tarea genera mayor número de deducciones originales y se memoriza mejor el material de aprendizaje. Comey y Stephenson (2001) sobre un estudio de 100 experiencias de formación online destacan algunos beneficios para el usuario, entre ellos: un aumento de la comprensión, de la motivación, del desarrollo de las habilidades; así como dificultades, entre otras, un escaso contacto con los docentes. Otro estudio importante fue el realizado por Blanchette (2001) el cual concluyó que la interacción en el contexto on-line era más exigente desde el punto de vista intelectual que la hallada en la interacción cara a cara, debido posiblemente, a que disponían de más tiempo para ordenar los contenidos, para reflexionar y ser más explícitos.

## **2.- PERSPECTIVA EDUCATIVA**

Los elementos sociales, cognitivos y docentes en la propuesta de Garrison y Anderson (2005) dan paso a una estructura metodológica que posibilita el análisis de las comunicaciones virtuales. Así, los autores señalan como “presencias” estos elementos indispensables en una relación enseñanza-aprendizaje de calidad que se pueden observar y categorizar en las comunicaciones. Se organizan a través de indicadores considerados como frases o palabras clave que sugieren la presencia o ausencia de los tres elementos.

## **3.- PRESENCIA COGNITIVA**

Se refiere al punto hasta el cual los estudiantes son capaces de construir significado mediante la reflexión continua. Los procesos y resultados cognitivos

forman el núcleo de las interacciones creando un entorno intelectual para promover el discurso crítico y el análisis. El modelo propuesto identifica 4 fases: activación (hecho desencadenante, es un proceso evocativo e inductivo), exploración, integración y resolución. La exploración (proceso inquisitivo, divergente) implica entender en primer lugar la naturaleza del problema y después buscar información relevante y explicaciones posibles. La tercera fase (proceso tentativo, convergente, reflexivo) corresponde a la integración y se orienta hacia la construcción de significado; los estudiantes deben implicarse activamente en el discurso crítico que debe configurar la comprensión. Por último, la resolución (proceso comprometido, deductivo) del dilema o problema, donde los resultados suelen plantear nuevas preguntas, activando nuevos ciclos.

En la Tabla 1 observamos algunos indicadores, los descriptores y las fases que definen la presencia cognitiva en las comunicaciones mediadas por ordenador.

Tabla 1. Presencia cognitiva e indicadores.

Fase	Descriptor	Indicadores
Hecho desencadenante	Evocativo (inductivo)	Reconocer el problema. Confusión.
Exploración	Inquisitivo (divergente)	Divergencia. Intercambio de información. Sugerencias. Lluvia de ideas. Saltos intuitivos.
Integración	Tentativo (convergente)	Convergencia. Síntesis. Soluciones.
Resolución	Comprometido (deductivo)	Aplicar. Comprobar. Defender.

Nota. Fuente: R. D. Garrison y T. Anderson, 2005. El e-learning en el siglo XXI, p. 92.

La presencia cognitiva es un medio para juzgar la naturaleza y calidad de la reflexión y el discurso crítico en una comunidad que trabaja en cooperación. Lo cual conlleva la responsabilidad del profesorado en hacer avanzar el discurso y el desarrollo cognitivo individual a través de cada una de las fases de la práctica.

#### 4.- PRESENCIAL 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 y orientada a la creación de comunidad. Cuando el medio es la palabra escrita, establecer la presencia social puede resultar problemático. La investigación sobre el aprendizaje de base textual ha demostrado reiteradamente su capacidad para ofrecer una comunicación interpersonal de alto nivel socio-emocional (Rourke, Anderson, Archer y Garrison, 1999). Yamada y Akahori (2007) en su estudio sobre la presencia social en la comunicación síncrona nos indican que el uso de la voz en oposición al texto ha tenido pequeños efectos, la diferencia estriba en la rapidez de las respuestas.

En la Tabla 2 observamos la clasificación de la presencia descrita por Garrison y Anderson (2005), sus indicadores y definición de las mismas.

Tabla 2. Presencia social e indicadores.

Categoría	Indicadores	Definición
Afecto	Expresión de emociones	Expresiones convencionales o no convencionales de emoción (puntuación repetitiva, proliferación de mayúsculas, emoticonos, etc.)
	Recurrir al humor Expresarse abiertamente	Bromas, ironías, medias palabras, sarcasmo. Presenta detalles de la vida fuera de la clase o expresa vulnerabilidad.
Comunicación abierta	Seguir el hilo	Emplear el signo de respuesta del software, en vez de iniciar un nuevo hilo de comunicación.
	Citar los mensajes de otros	Emplear los recursos del software para citar los mensajes completos de otros o cortar y pegar fragmentos de otros mensajes.
	Referirse explícitamente a los mensajes de otros	Hacer referencia a los contenidos de otros mensajes.
	Hacer preguntas	Los estudiantes hacen preguntas de otros o del moderador.
	Expresar aprecio	Felicitar a los demás por el contenido de sus mensajes.
Cohesión	Expresar acuerdo	Expresar acuerdo con otros o con el contenido de sus mensajes.
	Vocativos	Dirigirse o referirse a los participantes por sus nombres.
	Dirigirse o referirse al grupo usando pronombres inclusivos Elementos fáticos, saludos	Dirigirse al grupo como: nosotros, nuestro grupo. Comunicación que desempeña meramente una función social: saludos, despedidas.

Nota. Fuente: R. D. Garrison y T. Anderson, 2005. El e-learning en el siglo XXI, p. 79.

a) Comunicación afectiva: Es rasgo propio de la participación en una comunidad. A falta de pistas visuales y de entonación, la emoción puede expresarse mediante otros medios como la puntuación, las letras mayúsculas, los emoticonos y a través del propio lenguaje: vocabulario y estructura sintáctica. Regida por el interés y la persistencia denota respeto y apoyo para facilitar el diálogo auténtico y necesario para la experiencia formativa.

b) Comunicación abierta: Potencia un clima de confianza y aceptación. Protege la autoestima y la aceptación en la comunidad. Se construye mediante un proceso de reconocimiento y apreciación de las aportaciones de los otros, promoviendo así la participación y la interacción; consiste en generar respuestas pertinentes y constructivas a las cuestiones planteadas por los demás.

c) Cohesión: Se genera a través de los indicadores anteriores. Su manifestación es esencial para mantener el compromiso y los objetivos de una comunidad. Si los estudiantes se perciben como parte de la comunidad, permite optimizar el discurso, la puesta en común de los significados construidos y la calidad de los resultados educativos. Asimismo, es esencial para mantener el compromiso y los objetivos de una comunidad de investigación.

## 5.- 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 diseñar, facilitar y orientar los procesos cognitivos y sociales con el objetivo de obtener resultados previstos acorde con las necesidades y capacidades de los estudiantes. Es importante para estructurar las actividades educativas, controlar los debates y equilibrar la calidad y cantidad de las aportaciones de los participantes, debe animar a la reflexión y el discurso mediante la crítica constructiva (Fabro y Garrison, 1998). Existen estudios que muestran cómo un planteamiento excesivamente “democrático” y con falta de estructura condujo a un nivel bajo de interés y participación (Gunawardena, 1993; Hiltz y Turoff, 1993). Los autores justifican la presencia docente bajo un punto de vista práctico ya que un enfoque educativo que gire en torno al estudiante corre el riesgo de marginar al profesor y de descuidar el valor de la transacción.

Los roles que el profesorado debe crear y mantener a lo largo del proceso educativo debe conjugar la presencia cognitiva y social para lograr resultados significativos. En este modelo observamos una serie de responsabilidades del profesor (ver Tabla 3) haciendo necesario un cambio de rol relacionado con:

a) **Diseño y organización:** Estos aspectos atañen a la macroestructura y al proceso. La diferencia entre ambos consiste en que el diseño se refiere a las decisiones estructurales adoptadas antes de que comience el proceso, mientras que la organización se refiere a decisiones que sirven para adaptarse a los cambios durante la transacción educativa. Las modificaciones en la organización reflejan la naturaleza flexible y no prescriptiva de cualquier experiencia educativa y deben ser adaptables a las necesidades individuales.

b) **Facilitar el discurso con el objetivo de construir el conocimiento:** Esta responsabilidad del profesor implica reconocer el rol de la comunidad como potenciadora de la construcción de significados así como su papel en la promoción de la comprensión mutua. Converge el interés, el compromiso y el aprendizaje. Harasim, Hiltz, Teles y Turoff (1995) comentan que “puede convertirse en una montaña desorganizada de información que desborde y confunda a los participantes”.

c) **La enseñanza directa** suele asociarse con asuntos específicos de contenidos, como el diagnóstico de errores de concepto. El liderazgo del profesor se manifiesta en este tipo de situaciones y suele ser de carácter bastante específico. Sus intervenciones son directas y proactivas.

Tabla 3. Presencia docente e indicadores.

Categoría	Indicadores
Organización	Fijar el programa de estudios Diseñar métodos Establecer un calendario Emplear el medio de forma eficiente Establecer pautas de conducta y cortesía en la comunicación (netiquette)
Facilitar el discurso	Plantear observaciones en el nivel macro del contenido de los cursos. Identificar áreas de acuerdo/desacuerdo.

	Intentar alcanzar un consenso Animar, reconocer o reforzar las contribuciones de los estudiantes. Establecer un clima de estudio. Extraer opiniones de los participantes, promover el debate. Evaluar la eficacia del proceso
Enseñanza directa	Presentar contenidos/cuestiones. Centrar el debate en temas específicos. Resumir el debate. Confirmar lo que se ha entendido mediante la evaluación y el feedback explicativo. Inyectar conocimiento desde diferentes fuentes. Responder a las preocupaciones técnicas.

Nota. Fuente: R. D. Garrison y T. Anderson, 2005. El e-learning en el siglo XXI, p. 100-103.

## 6.- BARRERAS EN LA COMUNICACIÓN

El proceso comunicativo puede encontrarse con una serie de obstáculos que entorpezcan o imposibiliten la comunicación los cuales van a determinar la efectividad de la misma. Podemos clasificarlas en:

- Sociológicas: El grupo social al que pertenece cada individuo con concepciones diferentes, van a crear en la comunicación una gran mezcla de planteamientos y expectativas ante la situación comunicativa. Podemos señalar también que existe cierto tipo de barreras referidas a los esquemas socio-psicológicos que pueden bloquear la comunicación ya que chocan frontalmente con los planteamientos del receptor.
- Psicológicas: Las variables psicológicas individuales como intereses, temperamento, habilidades dominadas, rivalidades,... van a condicionar de la misma forma que las anteriores. Los enfrentamientos pueden incidir de forma circunstancial en el desarrollo.
- Materiales: Especialmente en la comunicación virtual estamos en manos de la tecnología, de esta manera problemas de conexiones, de calidad en la transmisión pueden incidir en la efectividad de la misma. Son fácilmente detectables y su corrección puede ser rápida. También están relacionadas con circunstancias como una mala acústica, deficiente luminosidad y aspectos ergonómicos.
- Cognoscitivas: Vienen referidas al hecho de los conocimientos previos que tiene el receptor para comprender el mensaje y especialmente el dominio de los símbolos.

## 7.- CONCLUSIONES

El estudio de la comunicación mediada por ordenador cuando es utilizada en educación superior requiere de unos enfoques que se han de complementar debido a su complejidad. Sin embargo, es posible un análisis que nos posibilite la comprensión de las diferentes dimensiones que adquiere en la relación de enseñanza-aprendizaje. Esta complejidad debe ser entendida por el profesorado debiendo manejar en la práctica un sistema compuesto por factores sociales, cognitivos y docentes para optimizar su labor con el fin último de la mejora del rendimiento de los estudiantes y de la calidad de la educación. De la misma forma,



el profesorado debe ser consciente de los impedimentos que puede encontrar en su labor.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Blanchette, J. (2001). Questions in the online learning environment. *Journal of Distance Education*, 16(2), 37-57.

Bruner, J. (1986). *El habla del niño: aprendiendo a usar el lenguaje*. Barcelona: Paidós.

Comey, M. J. y Stephenson, J. (2001). *It's all about dialogue interaction, support and control in teaching and learning online*. Londres: Kogan Page.

Fabro, K. G. y Garrison, D.R. (1998). Computer conferencing and higher-order learning. *Indian Journal of Open Learning*, 7(1), 41-54.

Feenberg, A. (1999). *Questioning technology*. Londres: Routledge.

Gagné, R.M. (1979). *Principios básicos del aprendizaje para la instrucción*. México: Diana.

Gardner, H. (1983). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.

Garrison, D.R. y Anderson, T. (2005). *El e-learning en el siglo XXI. Investigación y práctica*. Barcelona: Octaedro.

Gunawardena, C. N. (1993). Collaborative learning and group dynamics in computer-mediated communication networks. *Research Monograph of the American Center for the Study of Distance Education*, 9. University Park, PA: Pennsylvania State University.

Harasim, L., Hiltz, S. R., Turoff, M. y Teles, L. (1995). *Learning networks. A field guide to teaching and learning online*. Cambridge, MA: MIT Press.

Hiltz, S. R. y Turoff, M. (1993). *The network nation: Human communication via computer*. Cambridge: MA: MIT Press.

Huici, C., Morales, J. F. (2004). *Psicología de los grupos. Métodos, técnicas y aplicaciones, II*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Kiesler, S., Siegel, J. y McGuire, T. W. (1984). Social psychological aspects of computer-mediated communication. *American Psychologist*, 39(10), 1123-1134.

Leontiev, A. N. (1982). *El desarrollo del psiquismo*. Madrid: Akal.

Luria, A.R. (1985). *Lenguaje y pensamiento*. Barcelona: Fontanella.

McKenna, K. y Bargh, J. A. (2000). Plan 9 from cyberspace: The implications of the Internet for personality and social psychology. *Personality and Social Psychology Review*, 4(1), 57-75.

McLeod, P., Baron, R.S., Marti, M. W. y Yoon, K. (1997). The eyes have it: Minority influence in face-to-face and computer-mediated group. *Journal of Applied Psychology*, 82(5), 706-718.

Olson, D.K. (1994). *The World on paper: the conceptual and cognitive implications of reading and writing*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

- Orengo, V., Prieto, F., Zornoza, A., Acin, C. y Peiró, J. M. (1996). Análisis de la interacción grupal a través de medidas de observación en comunicación mediada. *Revista de Psicología Social*, 11(2), 151-162.
- Rourke, L., Anderson, T., Archer, W. y Garrison, D.R. (1999). Assessing social presence in asynchronous, text-based computer conferences. *Journal of Distance Education*, 14(2), 50-71.
- Perkins, D. N., Globerson, T. y Salomon, G., (1992). Coparticipando en el conocimiento: la ampliación de la inteligencia humana con las tecnologías inteligentes. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 13, 6-22.
- Short, J. A., Williams, E. y Christie, B. (1976). *The social psychology of telecommunications*. New York: Johns Wiley & Sons.
- Siegel, J., Dubrovsky, V., Kiesler, S. y McGuire, T. W. (1986). Group process in computer mediated communication. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 37(2), 157-187.
- Smilowitz, M., Compton, D. C. y Flint, L. (1988). The effects of computer mediated communication on an individual's judgment: A study based on the methods of Asch's social influence experiments. *Computer in Human Behavior*, 4(4), 311-321.
- Stein, D. (1992). (Ed.) *Cooperating with written texts: The pragmatics and comprehension of written texts*. Berlín, Alemania: Mouton de Gruyter.
- Veenema, S. Y Gardner, H. (1996). Multimedia and multiple intelligences. *The American Prospect*, 29. Consultado el 14/9/09 en: [http://www.prospect.org//cs/articles?article=multimedia\\_and\\_multiple\\_intelligences](http://www.prospect.org//cs/articles?article=multimedia_and_multiple_intelligences)
- Vygotsky, L. S. (2003). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Yamada, M. y Akahori, K. (2007). Social presence in synchronous CMC-based language learning: How does it affect the productive performance and consciousness of learning objectives? *Computer Assisted Language*, 20(1), 37-65.

## **VIDEOJUEGOS EN REDES SOCIALES: POSIBILIDADES DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE**

**Francisco Ignacio Revuelta Domínguez**

**M<sup>a</sup> Rosa Fernández Sánchez**

Facultad de Formación del Profesorado. Universidad de Extremadura

### **RESUMEN**

Esta comunicación pretende dar a conocer las aplicaciones más relevantes aportando usos didácticos de los mismos. Así, nos adentraremos en la red social Facebook y en dos de sus aplicaciones más interesantes: *Farmville* y *ZooWorld*. Es competencia de la formación inicial de los futuros docentes de enseñanza primaria y secundaria, al menos, conocer su existencia, conocer los usos de los sujetos que ya pertenecen a estas aplicaciones y reflexionar sobre sus posibilidades didácticas.

**Palabras clave:** redes sociales; videojuegos; TIC.

### **VIDEOGAMES IN SOCIAL NETWORKING: POSSIBILITIES TO TEACHING AND LEARNING**

### **ABSTRACT**

This communication tries to announce the most relevant applications contributing didactic uses of the same ones. This way, we will enter the social network Facebook and two of his more interesting applications: *Farmville* and *ZooWorld*. It is a competence of the initial formation to futures teachers of elementary and secondary education, at least, to know his existence, to know the uses of the subjects that already belong to these applications and to think about his didactic possibilities.

**Key words:** social network; videogames; ITC.

## 1.- INTRODUCCIÓN

Con la acomodación de la usabilidad de las redes sociales en Internet, estamos viviendo el mejor momento de interactividad entre los usuarios de la red que más desarrollo ha tenido hasta el momento.

Conocemos por otros trabajos (Revuelta, Sánchez y Esnaola, 2006) (Esnaola, 2009) (Revuelta y López, 2009a y 2009 b y Revuelta y Sánchez, 2010) que las redes sociales se están convirtiendo en un elemento más dentro de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) que deben ser integradas en el quehacer de las aulas en todos los niveles educativos si queremos cumplir con que los alumnos de la etapa obligatoria adquieran la competencia de tratamiento de la información y competencia digital.

En todo caso, los alumnos son ya diestros en el manejo informal de estas herramientas de la web 2.0. No tenemos más que ver las grandes estadísticas de usabilidad.

Por otro lado, dentro de las infinitas posibilidades de interacción en las redes sociales, las más orientadas al ocio digital son los denominados videojuegos en las redes sociales.

## 2.- ¿QUÉ ES UNA RED SOCIAL?

Por red social, podemos tener dos acepciones: una de corte sociológico y otra de corte tecnológico.

Una red social (Imagen 1) consiste en una estructura social compuesta de personas (u organizaciones u otras entidades), que están conectadas por uno o varios tipos de relaciones, tales como amistad, parentesco, intereses comunes, intercambios económicos, relaciones sexuales, o comparten creencias, hobbies o pasatiempos comunes, conocimientos o estatus. Con el mayor reconocimiento y pionera entre todas, nos encontramos con *Facebook*, fundada en 2004 por Mark Zuckerberg, un universitario que entonces apenas superaba la mayoría de edad. Se trata de una red social gratuita principalmente destinada a estudiantes universitarios. Originalmente era un sitio Web para estudiantes de la Universidad de Harvard, pero actualmente está abierto a cualquier persona que tenga una cuenta de correo electrónico. Los usuarios pueden participar en una o más redes sociales, en relación con su situación académica, su lugar de trabajo o región geográfica, entre otros.



Imagen 1. Ejemplo de representación de una red social.

### 3.- REDES SOCIALES EN INTERNET

Javier Celaya (2008:92), estudioso del fenómeno Web 2.0, propone una definición más cercana al público general *“las redes sociales son lugares en Internet donde las personas publican todo tipo de información, personal y profesional con otras personas, conocidos y absolutos desconocidos.”*

Las redes sociales en Internet (Imagen 2) se han convertido en un gran fenómeno social que revoluciona la forma de comunicarse y de interactuar. Para comprender un poco este fenómeno en crecimiento presuroso cabe citar en principio alguna definición básica que nos permita comprender que es una red social. Las Redes son formas de interacción social basadas en la teoría de los seis saltos de separación. Todo el mundo se encuentra a 6 saltos de otra persona, la red social es definida como un intercambio dinámico entre personas, grupos e instituciones en contextos distintos y complejos. Un sistema abierto y en construcción permanente que involucra a conjuntos que se identifican en las mismas necesidades y problemáticas y que se organizan para potenciar sus recursos, una de sus características principales es la de gran capacidad de transmisión de información.

A mediados de 2007 se lanzaron las versiones: francesa, alemana y española de *Facebook* para impulsar su expansión fuera de Estados Unidos, ya que sus usuarios se concentran en este país, Canadá y Gran Bretaña. En enero de 2010, *Facebook* contaba con más de 350 millones de miembros, convirtiéndose en la más usada y numerosa. A raíz de esta nada internauta, nacen otras redes que lo toman como ejemplo, como la española *Tuenti*. Sin duda las redes sociales se expanden hasta tal punto que llegan a ser casi imprescindibles para sus usuarios.



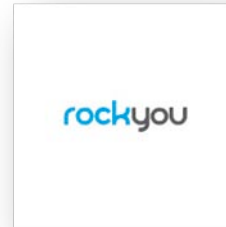
Imagen 2. Los principales logos de los principales servicios de redes sociales.

### 4.- ¿QUÉ SON LAS APLICACIONES DE VIDEOJUEGOS EN REDES SOCIALES?

Estas aplicaciones son diseños multimedia que son considerados videojuegos. En este tipo de videojuegos el mensaje que transmiten es que para conseguir mayor

nivel debes trabajar de la mano con otros.

Existen actualmente varias empresas que tiene copado el mundo de las aplicaciones de videojuegos para las redes sociales. Principalmente, estas empresas trabajan conjuntamente con *Facebook*. Las empresas que queremos destacar son *Zynga* y *Rockyou*.



*Facebook* es un sitio web gratuito de redes sociales creado por Mark Zuckerberg. Originalmente era un sitio para estudiantes de la Universidad de Harvard, pero actualmente está abierto a cualquier persona que tenga una cuenta de correo electrónico. Los usuarios pueden participar en una o más redes sociales, en relación con su situación académica, su lugar de trabajo o región geográfica.

A diferencia de otros SRS (Sitio de Red Social), en Facebook los usuarios sólo pueden hacer públicos sus perfiles a otros usuarios del sitio.

Otra característica que distingue a Facebook es la capacidad para desarrolladores externos de crear aplicaciones lo que permite a los usuarios personalizar sus perfiles y realizar otras tareas, tales como comparar las preferencias de las películas.

A principios de 2008 lanzó su versión en francés, alemán y español para impulsar su expansión fuera de Estados Unidos, ya que sus usuarios se concentran en Estados Unidos, Canadá y Gran Bretaña. En España cada vez se registran más usuarios con un número estimado aproximado de 5.000.000 de personas.



Imagen 3. Logo de *Facebook*.

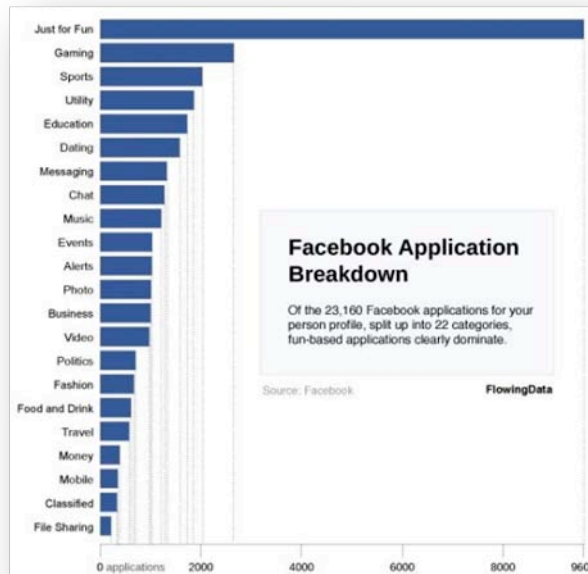


Imagen 4. Principales usos de *Facebook*. En la segunda línea se puede leer “gaming” o usos de juego.

### 5.- ZOO WORLD DE ROCKYOU

*Zoo World* de la empresa *Rockyou* es un videojuego de construcción de un zoológico. Cada individuo en el videojuego en red es propietario de un zoológico para el que tiene que comprar personal, animales, poner un precio a la entrada del zoo que irá aumentando a medida que el zoo va creciendo, debe disponer de aparcamientos, servicios públicos, lugares para realizar compras de todo tipo, lugares para alimentarse y lugares para divertirse. Cada lugar tiene su personal de mantenimiento que debe ser atendido por el jugador.

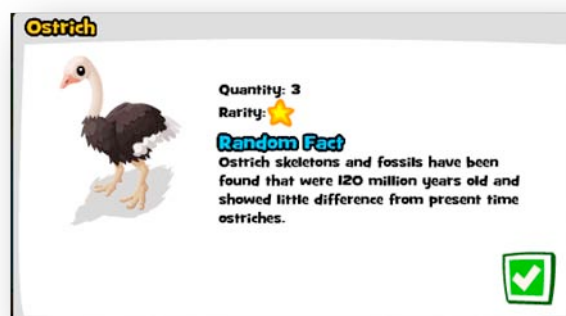


Imagen 5. Ficha de cada animal.

A parte de que esta aplicación está en inglés. Lo que supone un enriquecimiento del uso de un idioma, inclusive, el uso de la competencia de un segundo idioma. Respecto de los contenidos, cada animal que adquirimos posee una ficha descriptiva, como podemos ver en la Imagen 5. Nos ofrece del número de animales

de la especie, la clasificación y detalles de las características de este animal como sus peculiaridades.



Imagen 6. *Daily Quiz*.

Otra forma de aprender con *Zoo World* es a través de las preguntas diarias que te permiten aprender contenidos y ganar dinero extra para la compra de más animales. También es posible ganar dinero extra visitando a los zoo's de tus amigos y mayor cantidad si localizas el animal que tiene un tesoro escondido (Imagen 7) cada día en un animal diferente.

La particularidad social de esta aplicación es que posee misiones que cada sujeto debe cumplir, así como coleccionar por piezas, jaulas de cristal, castillos, juegos para niños, rosales, atracciones, etc. Esto sólo podemos conseguirlo a través de los regalos que hacemos a nuestros *Zoomate* que son amigos que necesitan su aprobación para estrechar la relación. Estos regalos tienen una cantidad limitada al día, lo que hace efectivo la dependencia de la aplicación para poder llegar a construir cada misión o coleccionable.

Quien tiene mejores coleccionables adquiere mayor estatus individualmente.



Imagen 7. Tesoro localizado en un animal del Zoo de un amigo.

## 6.- FARMVILLE DE ZYNGA

La aplicación *Farmville* de la empresa *Zynga* es un videojuego social en el que cada individuo de la red es un granjero que tiene a su disposición una parcela de terreno por explotar. En este terreno se puede comenzar a plantar diversas semillas que cuando termine su proceso deben recolectarse. El granjero comienza arando su parcela y sembrando sus semillas, cada semilla tiene un tiempo de maduración que



va desde la hora en el caso de las fresas hasta los 4 días en el caso de los melones. Durante el tiempo que transcurre desde que se ha sembrado la semilla y su maduración hasta el fruto recolectable, cada granjero puede recibir visitas en su granja que le aportarán tanto dinero al que visita como al visitado pues el que visita debe ayudar al granjero visitado. La ayuda consiste en fertilizar las plantas y dar de comer a las gallinas en el caso de poseerlas.



Imagen 8.

Recientemente, el juego ha cambiado su trayectoria a un juego más cooperativo. Ha creado (principios de 2010) las Cooperativas. Se trata de completar una serie de misiones a través de la cooperación entre granjeros. Las misiones, por ejemplo, son sembrado en un día de 1200 flores de tulipán que otorgan experiencia (puntos XP) dinero (Monedas para comprar semillas), regalos que pueden ser: maquinaria para la labor de la granja, aviones para el fertilizado, animales de granja, árboles frutales, regalos sorpresa, piezas de colecciones al estilo de lo mencionado en *Zoo World* y elementos decorativos para la granja.

Es interesante la aplicación para trabajar valores grupales, por ejemplo, el trabajo que conlleva sembrar, esperar, fertilizar, recoger, ... en aras de una meta común supone un acierto por parte de la empresa ya que el trabajo común repercute en todos los granjeros y no sólo en los individuos particulares.

## 7.- A MODO DE CONCLUSIÓN

Hemos presentado dos aplicaciones con las que podemos trabajar en el aula el uso de las redes sociales y los videojuegos en redes sociales. Es posible trabajar con un recurso preexistente con una finalidad diferente y que puede ser integrado en las aulas si conocemos sus peculiaridades, reflexionamos sobre los objetivos de nuestros contenidos y la practicidad de estos recursos como para estar ajenos a ellos desde el trabajo en la escuela. Los chicos y chicas ya usan estas herramientas, tratemos de enseñar con ellas. Y no digamos ya generar escuelas de padres para poder hacerles conscientes de la realidad de los usos tecnológicos que manejan sus propios hijos.

La integración de los videojuegos en las redes sociales para llevarlas a cabo en el aula debe estar íntimamente ligado con un contenido curricular. Debemos pensar en la organización de la actividad y en un método globalizado de enseñanza puesto que con otros parámetros las actividades didácticas pueden terminar siendo sólo actividades sin un sentido de aprendizaje propiamente dicho.

## **BIBLIOGRAFÍA**

BARAYBAR FERNÁNDEZ, A. (2009). Conectando valores: Las nuevas estrategias de la comunicación online en el Tercer Sector. *Revista Icono14 [en línea] 1 de noviembre de 2009, N° 13*. pp. 37-55. Recuperado (01/07/2010), de <http://www.icono14.net>

CELAYA, J. (2008<sup>a</sup>): *La empresa en la Web 2.0*. Barcelona, Gestión 2000.

ESNAOLA, G. (2009): Videojuegos en redes sociales: aprender desde experiencias óptimas. *Comunicación, 7*. pp. 265-279 Recuperado (01/07/2010), de <http://www.revistacomunicacion.org/>

REVUELTA DOMÍNGUEZ, F. I., SÁNCHEZ GÓMEZ, M. C. y ESNAOLA, G. (2006): investigando videojuegos: recursos online para el inicio de una investigación cualitativa sobre la narrativa de/sobre los videojuegos. *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, ISSN 1136-7733, N° 216 , pags. 61-64

REVUELTA DOMÍNGUEZ, F. I. y PÉREZ SÁNCHEZ, L. (2009a): *Interactividad en los entornos de formación on-line*. Barcelona: UOC.

REVUELTA DOMÍNGUEZ, F. I. y PÉREZ SÁNCHEZ, L. (2009b): “*Un modelo para el diseño de entornos virtuales de aprendizaje*”, en FRANCIS, S. y REVUELTA, F. (Coords.): *La docencia universitaria en los espacios virtuales*. Costa Rica: Ediciones Universidad de Costa Rica, AECI y Ediciones Universidad de Salamanca. ISBN 978-9977-15-176-2

REVUELTA DOMÍNGUEZ, F. I. (2010): “*Trabajo de investigación social*”. En LANDETA, A. (Coord.): *Nuevas tendencias de e-learning y actividades didácticas innovadoras*. Madrid: CEF. pp. ISBN: 978-84-454-1565-8

## DESARROLLO DE NUEVAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA A TRAVÉS DE LA APLICACIÓN DE LAS NTIC

**M. J. Álvarez-Cubero**

**A. Ching-López**

**A. Gómez-Martín**

**J. Hernández-Rodríguez**

**L. J. Martínez-González**

**M. Saiz-Guinaldo**

**J. C. Álvarez**

**J.A. Lorente**

Facultad de Medicina. Universidad de Granada

### RESUMEN

Las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación (NTIC) juegan un papel muy significativo en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), y facilitan en gran medida la educación a distancia y virtual. El uso de las NTIC no afecta a los principios pedagógicos básicos, pero requiere acciones de acondicionamiento para garantizar un buen resultado en el aprendizaje.

En este trabajo se proponen métodos que promueven el aprendizaje autónomo del alumno mediante el empleo de *software* libre como la plataforma *Moodle*, que permite mejorar la docencia de una asignatura práctica en biomedicina, y el desarrollo de una guía *online* en el área de la antropología molecular.

**Palabras clave:** NTIC; EEES; e-learning; Moodle.

### DEVELOPMENT OF NEW STRATEGIES OF TEACHING BY USING NICT

### ABSTRACT

New information and communication technologies (NICT) play a highly significant role in the European Higher Education Area (EHEA), and they widely facilitate

distance or virtual education. Using NICT does not affect basic pedagogical principles, although it requires some preparation to guarantee good learning outcomes.

This essay will propose methods which promote independent learning among students by using free software such as Moodle platform, which enables to improve practical teaching in biomedicine, and the development of an online guide to molecular anthropology.

**Key words:** NICT; EHEA; e-learning; Moodle.

## 1.- INTRODUCCIÓN

Últimamente, y cada vez más con la instauración del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y los créditos ECTS (*European Credit Transfer System*) (ECTS Users' Guide, 2009), se están investigando modalidades de aprendizaje alternativas a la siempre presente lección magistral (Campos, 2008) y que tienen su base en las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación (NTIC). El empleo de estas tecnologías en la enseñanza superior permite desarrollar de forma sencilla los aspectos clave del EEES como son la transparencia y calidad en el aprendizaje, la evaluación global del trabajo del alumno, que incluye el realizado fuera del aula, y por último y quizás más importante, la autonomía del estudiante (Llorens y Fernández, 2006). Por este motivo es necesario un cambio en las actitudes tanto del estudiante como del profesor.

Es innegable la posibilidad de utilización de las NTIC en cualquier parcela del conocimiento, pero queremos destacar su aplicación en el aprendizaje virtualizado, el formato pedagógico que está sosteniendo mayores avances en la actualidad. El uso de estas tecnologías de la información y comunicación se integra en un medio electrónico para el aprendizaje llevado a cabo a distancia o de forma virtual, el *e-learning* (Echeverría, 2000). Este nuevo tipo de aprendizaje permite la interacción con el profesorado por medio de internet, y además, el alumno es el que gestiona su tiempo, por lo que nos encontramos ante un medio completamente autónomo. Constituye así una opción de formación que contempla su ejecución principalmente mediante internet, y hace uso de las diversas herramientas derivadas de éste.

Como ejemplo de NTIC podríamos resaltar la participación en la docencia del *software* libre, y en especial de la plataforma *Moodle* de enseñanza virtual. Esta es una aplicación informática accesible a través de la red, que permite a los profesores elaborar materiales docentes y ponerlos a disposición de los alumnos. Las plataformas virtuales representan herramientas que complementan la enseñanza presencial y posibilitan la educación a distancia (Ayllón, 2010; Caballero, 2005; Fernández y Bermúdez, 2009; Páez y Arreaza, 2009). Recientemente, están implantándose herramientas innovadoras como la plataforma OCW (*OpenCourseWare*). Con ella se intenta promover el acceso libre y sin restricciones al conocimiento.

El *software* libre es aquel que brinda libertad a los usuarios sobre su producto adquirido y por tanto, una vez obtenido, puede ser usado, copiado, estudiado, modificado y redistribuido libremente. Este tipo de herramienta es bastante útil ya que favorece el aprendizaje colaborativo entre alumnos y profesores, apoya el

aprendizaje formal y no reglado, permite evaluaciones *online* y los contenidos, de más fácil acceso y uso, pueden actualizarse más cómodamente. Sin embargo, la plataforma OCW intenta poner a disposición gran cantidad de información y conocimientos entre profesor y alumno pero no prevalece tanto la interacción entre uno y otro. Esta iniciativa nació en abril del 2001 en el *Massachusetts Institute of Technology*, donde fue conocida como OCW-MIT. A través de ella se ofrece en abierto el material docente que sus profesores utilizan en las enseñanzas junto con una guía de estudio (MIT, 2002).

Esta iniciativa ha tenido un gran impacto y ha impulsado a que otras universidades de prestigio internacional se hayan adherido, generando proyectos propios en coordinación con OCW-MIT. La Universidad de Granada se encuentra en el puesto 22 de 36 universidades en España que han implantado este método, teniendo 13 asignaturas disponibles en este formato.

## 2.- OBJETIVOS

- Adaptar y mejorar las acciones tutoriales a las NTIC, mediante una plataforma *Moodle* de una asignatura eminentemente práctica como es el trabajo en un laboratorio de investigación biomédica.
- Desarrollar una guía *online* sobre las aplicaciones del *software* libre en el área de la antropología molecular centrada en la formación de un investigador autónomo (González-Liñán *et al.*, 2009).
- Potenciar y usar la plataforma OCW para mejorar la formación del alumno.

## 3.- METODOLOGÍA

El sistema de educación a distancia se trata de un conjunto educativo formado por el equipo docente y los estudiantes, donde existen variaciones respecto a un sistema educativo común. Entre estas variantes, destacamos la comunicación didáctica, la estructura, la organización y la gestión. Al contrario de lo que ocurre en la enseñanza presencial, donde el docente interactúa directamente con el grupo de aprendizaje, en la educación a distancia no es habitual el contacto físico entre ambas partes (Caballero, 2005). Por tanto, la relación se establece gracias a la comunicación didáctica mediada, y para que ésta se dé lugar, interviene lo que se denomina equipo docente. Éste puede estar formado, según García Aretio (2001), por planificadores, expertos en determinados contenidos, pedagogos, evaluadores, tutores, etc.

Objetivo 1: Uso de la plataforma *Moodle* para impartir un módulo práctico

Es preciso tener en cuenta que el alumnado debe adquirir no sólo destrezas y habilidades en esta práctica, sino también en el uso de la plataforma virtual en cuestión. Esto requiere la superación de barreras que pueden aparecer con la enseñanza *online*, además de las propias inherentes a la asimilación y comprensión de los conceptos prácticos. Tampoco hemos de olvidar, que como en todo proceso educativo, debemos disponer de herramientas que nos permitan evaluar adecuadamente a cada estudiante en función de los conocimientos adquiridos. Por ello se pueden, entre otros:

- Realizar cuestionarios al finalizar cada práctica con los que el alumno pueda afianzar los conocimientos adquiridos y ser evaluado por el profesor.
- Contactar vía *e-mail* con el tutor para resolución de dudas, propuestas de actividades, etc.
- Realizar un *blog* que el alumno debe actualizar de forma continuada, facilitando así la evaluación continua.
- Establecer un *ranking* para que se incrementen los esfuerzos en el trabajo.

Este nuevo sistema supone un esfuerzo conjunto del alumnado y los tutores para evitar los posibles inconvenientes derivados, como por ejemplo la escasa interacción personal y la dificultad en la enseñanza de un módulo práctico, a lo que se suma la necesidad de un personal docente muy cualificado (Echeverría, 2000). Debemos ser conscientes de lo importante que es obtener conocimientos y habilidades para administrar un curso en línea utilizando la plataforma educativa *Moodle*, ya que las posibilidades que se ofrecen son enormes. Por ejemplo, el profesor puede editar los contenidos y estructura del curso en todo momento, así como gestionar un sistema de avisos y agenda con acontecimientos y convocatorias. Además los ejercicios y actividades pueden ser calificados, puesto que cada alumno, con su nombre de usuario y contraseña, puede subir su ejercicio en el formato indicado, y en el plazo establecido por el profesor.

Sabiendo que la enseñanza práctica es algo más compleja que la de un módulo no práctico, queremos profundizar sobre cómo impartir una metodología práctica encuadrada en el uso de las NTIC. Esta asignatura práctica se centrará en estudios clínicos de laboratorio que pueden adaptarse a distintos niveles: módulos formativos de grado superior, carreras biomédicas como Medicina o Farmacia y científicas como Biología o Bioquímica. Debemos destacar la dificultad de este tipo de enseñanza, ya que tradicionalmente, en la enseñanza a distancia el destinatario ha sido una persona adulta, madura y con unas determinadas destrezas. En este caso queremos extender la posibilidad de esta metodología a otros niveles educativos con la dificultad de querer transmitir tanto conocimientos teóricos como prácticos. De esta forma se pretende que el alumno consiga un aprendizaje más autónomo e independiente.

Nuestro planteamiento es intentar mejorar, innovar y complementar la enseñanza práctica mediante los recursos multimedia, ya que el aprendizaje presencial suele ser complejo teniendo en cuenta el volumen de alumnos al que se le pretende enseñar la práctica. La aplicación de la plataforma *Moodle* permitirá que todo el alumnado acceda a la práctica, y así mejore su aprendizaje gracias a la integración de la experiencia visual con los conocimientos teóricos adquiridos en clases magistrales.

Para ello se facilitarán videos (indicando paso a paso la práctica impartida), animaciones (detallando determinados pasos de forma clara y concisa), audio (permitiendo la escucha de todo el texto del contenido de aprendizaje, así como explicaciones a lo largo de la práctica virtual) e imágenes (apoyando la explicación de los protocolos, visualización de los elementos a utilizar e identificación de determinados reactivos) (Martínez-González *et al.*, 2009). Con todos estos recursos interactivos, el papel del alumno sería verdaderamente activo.

En esta comunicación, proponemos como recurso interactivo dentro de una plataforma *Moodle* el *software* de Macromedia *Flash*, que ofrece amplias

posibilidades en lo que a interactividad utilizada con fines educativos se refiere. Lo que hace atractivo a este recurso, es sobre todo la facilidad de interactuar con la aplicación y que, gracias a su fusión de diseño gráfico con sonido, anima y motiva al alumno en el aprendizaje de la práctica en cuestión. Goza además de otra ventaja, y es que el lenguaje de programación *javascripts* ocupa poco espacio, por lo que puede insertarse con facilidad en las páginas webs.

Uno de los métodos que más se acerca a la práctica real, a realizar un trabajo en un laboratorio de genética, es la creación de un laboratorio virtual a través de animaciones *flash*. En éstas se recreará el entorno propio de un laboratorio donde el alumno interactuará con todo el instrumental: fungibles, maquinaria y muestras. Un ejemplo de este tipo de enseñanza virtual se encuentra en el siguiente enlace:

<http://learn.genetics.utah.edu/content/labs/extraction/>

**Objetivo 2:** Desarrollo de una guía sobre las aplicaciones del software libre en antropología molecular

Las aplicaciones del *software* libre en esta propuesta van enfocadas a que el alumno trabaje con libertad para ampliar sus conocimientos de forma autodidacta, tal y como se plantea con el EEES. Si enfocamos esta herramienta al campo de la antropología molecular, se facilita la interpretación de resultados y el manejo de información útil.

La antropología es la ciencia relativa al estudio del hombre y su diversidad, y más concretamente la antropología molecular se basa en el estudio del ADN. Gran parte del trabajo del antropólogo molecular se realiza mediante sistemas bioinformáticos que permiten la obtención de información tras el análisis *in vitro*.

A continuación presentamos una serie de aplicaciones informáticas de carácter libre que pueden emplearse como guía en el estudio de antropología molecular:

Tipo de aplicación	Dirección URL
Animaciones	<a href="http://www.smgf.org/pages/why_genetic_genealogy.jsp">http://www.smgf.org/pages/why_genetic_genealogy.jsp</a>
Búsqueda de bibliografía	<a href="http://www.ncbi.nlm.nih.gov/sites/entrez?db=PubMed">http://www.ncbi.nlm.nih.gov/sites/entrez?db=PubMed</a>
Búsqueda de secuencias	<a href="http://www.ncbi.nlm.nih.gov/Entrez/">http://www.ncbi.nlm.nih.gov/Entrez/</a>
Búsqueda de similitud entre secuencias	<a href="http://blast.ncbi.nlm.nih.gov/Blast.cgi">http://blast.ncbi.nlm.nih.gov/Blast.cgi</a> <a href="http://www.ebi.ac.uk/Tools/fasta33/index.html">http://www.ebi.ac.uk/Tools/fasta33/index.html</a>
Comparación entre secuencias	<a href="http://www.ebi.ac.uk/Tools/clustalw2/index.html">http://www.ebi.ac.uk/Tools/clustalw2/index.html</a>
Paquete de <i>software</i> para el análisis de polimorfismos genéticos	<a href="http://www.ub.edu/dnasp/">http://www.ub.edu/dnasp/</a>
Paquete de <i>software</i> para el análisis de tasas de recombinación	<a href="http://www.stats.ox.ac.uk/~mcvean/LDhat/">http://www.stats.ox.ac.uk/~mcvean/LDhat/</a>
Paquete de <i>software</i> para el análisis filogenético	<a href="http://evolution.genetics.washington.edu/phylip.html">http://evolution.genetics.washington.edu/phylip.html</a>
<i>Software</i> estadístico para la realización de gráficos	<a href="http://www.r-project.org/">http://www.r-project.org/</a>
<i>Software</i> para el estudio genética de poblaciones	<a href="http://lgb.unige.ch/arlequin/">http://lgb.unige.ch/arlequin/</a>
<i>Software</i> para la determinación de haplogrupos	<a href="http://nnhgtool.nationalgeographic.com/classify/index.html">http://nnhgtool.nationalgeographic.com/classify/index.html</a> <a href="http://www.doppiovu3.it/mtdna/aplo/aplo_en.htm">http://www.doppiovu3.it/mtdna/aplo/aplo_en.htm</a> <a href="http://mtmanager.yonsei.ac.kr/search_sample.php">http://mtmanager.yonsei.ac.kr/search_sample.php</a>
Visualización del alineamiento entre dos secuencias	<a href="http://myhits.isb-sib.ch/cgi-bin/dotlet">http://myhits.isb-sib.ch/cgi-bin/dotlet</a>

La finalidad de esta propuesta es la de facilitar al estudiante la aplicación de sus conocimientos teóricos a un trabajo científico real, apoyándose en herramientas informáticas de libre acceso.

La realización de ejercicios resulta una herramienta fundamental para la comprensión del uso y funcionamiento del *software*. Gracias a soportes de video e imagen (*screen shots*) podemos realizar una guía que acompañe paso a paso al estudiante hasta el final del ejercicio.

Es posible crear una guía práctica para investigar en el campo de la antropología molecular, y en ella podría quedar englobado todo el proceso de análisis, desde la búsqueda bibliográfica hasta la realización de árboles filogenéticos, proponiendo también distintos ejercicios que fomenten una mejor comprensión y faciliten la evaluación. Además, sería posible controlar el progreso del alumno, así como corregir y aconsejar al estudiante gracias a la visualización de los resultados obtenidos al término de cada ejercicio.

#### **4.- DISCUSIÓN**

La enseñanza a distancia y el aprendizaje en un ambiente virtual implican la necesidad de una motivación constante del alumno por parte del docente, así como su seguimiento continuado (Ayllón, 2010). Así seremos capaces de corregir los inconvenientes que se presentan con este tipo de enseñanza. En este sentido, es de vital importancia ofrecer gran variedad de recursos, que, al mismo tiempo que facilitan la asimilación y comprensión de los conceptos, hacen del aprendizaje un proceso más divertido y sencillo. Como dijo Erasmo de Rotterdam, la escuela ideal es aquella donde se aprende jugando, y justo eso es lo que pretendemos conseguir proporcionando no sólo recursos bibliográficos sino también imágenes, videos, animaciones, etc. Merece la pena destacar que el uso de animaciones *flash* es la mejor simulación para enmendar los inconvenientes derivados de la docencia virtual, ya que la recreación del tiempo, el espacio y las técnicas usadas en la práctica pueden subsanar determinadas carencias.

En este contexto, las NTIC juegan un papel crucial para el buen desarrollo de este método de enseñanza (Sangrá, 2002). Por ejemplo, la aplicación de las plataformas *Moodle* y *OCW* a la enseñanza de la ciencia hace posible que el alumno adquiera habilidades prácticas salvando así el obstáculo de las prácticas presenciales, que afiance conocimientos teóricos a través de la resolución de distintas actividades y el uso de un *blog* propio y que acceda a los distintos enlaces propuestos por el docente. Todo esto, además, permite un control del proceso de formación por parte tanto del estudiante como del profesor, y a este último también le permite obtener una evaluación final (Palloff y Pratt, 2001).

Encontramos otra aplicación del *software* libre en la antropología molecular, ya que el libre acceso a múltiples aplicaciones facilita enormemente el día a día de un investigador que dispone de la mayoría de los recursos necesarios para su trabajo en la red. De este modo, los alumnos pueden aprender de manera más autónoma e independiente, e incluso desde su propia casa sin necesidad de desplazarse al centro de estudios.



La generación de guías docentes hace que los alumnos tengan más accesible la información. Por ello pensamos crear una guía docente de antropología molecular, gracias a la cual el alumno podrá aplicar sus conocimientos de forma perfectamente compatible con su vida profesional, personal y estudios. Ésta será complementada con enlaces a recursos electrónicos e imágenes desarrolladas por el profesor en aras de la mejor comprensión de los temas tratados.

## 5.- CONCLUSIONES

Sin lugar a dudas, las NTIC brindan un amplio y variado abanico de posibilidades en el marco de la educación. Hacen posible el desarrollo de un aprendizaje más evolucionado hacia el EEES permitiendo la eliminación de barreras espacio-temporales (Páez y Arreaza, 2005) y transformando al alumno en el eje central del proceso. Por este motivo, el alumno será el gestor de su propio proceso educativo, hecho que aunque muy beneficioso, necesita de una muy buena actuación del profesor como guía (Echeverría, 2000; Páez y Arreaza, 2005). Esto es porque el mero hecho de utilizar las nuevas tecnologías no produce *per se* una mejora en el rendimiento de los estudiantes, sino que se necesita mayor voluntad y esfuerzo por parte del profesor para vencer las dificultades que los sistemas de enseñanza a distancia pueden plantear (Ayllón, 2010). Así, aunando los conocimientos de los docentes y el uso de las NTIC (confección de guías de trabajo autónomo y oferta de distintos materiales de aprendizaje) se lograrán buenos resultados en la educación a distancia, tal y como se consiguen en los procesos de enseñanza tradicionales.

Para el adecuado funcionamiento de la aplicación de las NTIC en el aprendizaje virtualizado, son necesarias una serie de exigencias como redefinición de roles de educadores y educandos, desarrollo de una cultura colaborativa, disponibilidad de recursos materiales y el papel crítico del tutor, que debe conocer y evaluar en todo momento el proceso de aprendizaje del alumno. Para esto se puede servir de distintas herramientas como el correo electrónico, foros, el *blog* del estudiante (Jiménez, 2009), la corrección de ejercicios planteados *online*, etc.

Aún teniendo en cuenta el gran avance que supone el uso de Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación en el desarrollo de nuevos métodos de enseñanza y aprendizaje, por ahora se valoran más como un complemento a los métodos tradicionales y no como un sistema de enseñanza independiente (Fernández y Bermúdez, 2009).

## BIBLIOGRAFÍA

- Ayllón, J. M. (2010). El uso de las plataformas de enseñanza virtual para impartir asignaturas jurídicas. *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, 1, 49-60.
- Caballero, M. (2005). *WebCT e intercampus: dos plataformas virtuales al servicio de la educación superior*. II Jornada Campus Virtual UCM. 199-205.
- Campos, P. (2008, 20 de octubre). La arquitectura de Bolonia: el campus didáctico. [Versión electrónica]. El País, Educación.
- DNA Extraction virtual lab. (2010). Obtenida el 16 de junio de 2010, The University of Utah: <http://learn.genetics.utah.edu/content/labs/extraction/>

- Echeverría, J. (2000). Educación y tecnologías telemáticas [versión electrónica]. *Revista Iberoamericana de Educación*, 24, 17-36.
- Fernández, M. y Bermúdez, M. (2009). La plataforma virtual como estrategia para mejorar el rendimiento escolar de los alumnos en la I.E.P Coronel José Joaquín Inclán de Piura. Obtenida el 7 de Junio de 2010, de <http://www.sociedadelainformacion.com/>
- García-Aretio, L. (2002). Resistencias, cambio y buenas prácticas en la nueva educación a distancia. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 5(2), 9-35.
- González-Liñán, A.; Trizzino, L.; Saiz-Guinaldo, M.; Álvarez-Cubero, M. J.; Gómez-Martín, A.; López-Guarnido, O.; Rodrigo-Conde-Salazar, L. y Martínez-González, L. J. (2009). *Enseñanza a Distancia mediante el uso de software libre en Antropología Molecular*. En Educación, Movilidad Virtual y Sociedad del Conocimiento, 606-615.
- Jiménez, J. (2009). *El Blog como herramienta de aprendizaje y evaluación del estudiante universitario*. En Educación, Movilidad Virtual y Sociedad del Conocimiento, 18-25.
- Llorens, F. y Fernández, F. (2006). *Entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje y unidades tic: Una apuesta estratégica para acercarnos al modelo educativo que demanda el EEES*. En Virtual educa Bilbao 2006.
- Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities (2009). *ECTS Users' Guide*.
- Martínez-González, L. J; Gómez-Martin, A.; González-Liñán, A.; Saiz- Guirinaldo, M.; Trizzino, L.; López-Guarnido, O y Álvarez-Cubero, M. J. (2009). *Enseñanza a Distancia mediante el uso de software libre en Antropología Molecular*. En Educación, Movilidad Virtual y Sociedad del Conocimiento, 559-567.
- MIT-OpenCourseWare (2002). Obtenida el 7 de julio de 2010, Massachusetts Institute of Technology: <http://ocw.mit.edu/index.htm>
- Páez, H. & Arreaza, E. (2005). *Uso de una plataforma virtual de aprendizaje en educación superior.: Caso nicenet.org*. Paradigma, 26(1), 201-239.
- Paloff, R. & Pratt, K. (2001). Lessons from the Cyberspace Classroom. En 17th Annual Conference on distance teaching and learning.
- Sangrá, A. (2002). Educación a distancia, educación presencial y usos de la tecnología: una tríada para el progreso educativo. *EduTec: Revista electrónica de tecnología educativa*, 15. Consultada el 7 de julio de 2010, en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=290730>

## **FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO EN TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (TIC)**

**Roberto Baelo**

**Ana Rosa Arias**

Universidad de León

### **RESUMEN**

Los cambios exigidos por el desarrollo de un espacio europeo de educación superior (EEES) han conducido, en muchos casos, a un proceso de reciclaje y/o formación del docente en diversas metodologías y recursos. En este sentido la formación en tecnologías de la información y la comunicación han tenido un interés especial debido, en gran medida, al importante papel que se ha asignado a estos recursos en las concepciones actuales de la enseñanza universitaria.

A pesar de la relevancia concedida los caminos por lo que el docente ha ido formándose en estos recursos han sido variados y no todos han tenido los resultados deseados. En esta comunicación trataremos de sintetizar los resultados obtenidos en relación a los medios a través de los que los docentes universitarios han alcanzado su nivel actual de capacitación en tecnologías de la información y la comunicación.

**Palabras clave:** TIC; profesorado; formación; universidad.

### **UNIVERSITY TEACHER TRAINING IN INFORMATION TECHNOLOGY AND COMMUNICATION (ITC)**

#### **ABSTRACT**

The changes required by the development of a European Higher Education Area (EHEA) have led in many cases, a process of recycling and / or training of teachers in a variety of methodologies and resources. In this respect training in information technology and communication have had a special interest, due in large part to the important role that has been assigned to these resources in current conceptions of university teaching.

Despite the significance given paths so that the teacher has been trained in these

resources have been varied and not everyone has had the desired results. In this communication we try to summarize the results in relation to the means by which university teachers have reached their current level of training in information technology and communication.

**Key words:** ITC; teachers; training; university.

## **1.- INTRODUCCIÓN**

Desde hace un par de décadas se viene reconociendo que el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (en adelante TIC) en la docencia universitaria estará condicionado en gran medida por tres elementos; el nivel formativo que los propios docentes tengan sobre las TIC, la cultura de innovación existente y las condiciones organizativas del centro. Partiendo de estas premisas coincidimos con lo indicado a principios de siglo por diversos informes procedentes de la Unión Europea (Unión Europea, 2000, 2001, 2002) y de la Comisión Especial de Estudios para el Desarrollo de la Sociedad de la Información (Informe Soto, 2003) en los que se señalaba la necesidad de una capacitación tecnológica de los docentes que les permita integrarlas en su actividad profesional y le permita ayudar a su alumnado a utilizarlas en función de los objetivos educativos propuestos.

La capacitación tecnológica del docente debería de permitir el manejo de las TIC, pero también conocer la potencialidad pedagógica que éstas poseen, las formas adecuadas para hacer uso de las mismas en las aulas, diferenciar las TIC a utilizar en un momento determinado, etc., en definitiva saber cómo, por qué, cuando y para qué utilizarlas y cómo evaluar su utilización y los resultados obtenidos a través de ellas.

Partiendo de esta concepción inicial y coincidiendo en con García-Valcárcel y Tejedor (2005) en que el profesorado que no ha recibido una formación inicial en TIC es elevado y que la formación que se le ha brindado hasta ahora parece carecer de una amplia fundamentación pedagógica, centrándose en aspectos técnicos o instrumentales, hemos desarrollado una investigación que pretende conocer los niveles formativos que el profesorado universitario de Castilla y León posee y cómo ha adquirido esta formación.

## **2.- METODOLOGÍA**

La investigación desarrollada comprende otros objetivos y segmentos poblacionales a los que no haremos referencia en la presente comunicación. No obstante de forma general podemos indicar que la investigación se ha articulado en torno a cuatro objetivos generales:

1. Identificar los elementos que influyen en la utilización-evitación de las TIC por parte del profesorado universitario.
2. Describir los usos que el profesorado universitario realiza de las TIC en el desarrollo de su actividad profesional (Docencia e Investigación)
3. Recoger información sobre los niveles de motivación, formación y satisfacción que tiene el profesorado universitario en relación a las posibilidades que las TIC le brindan para el desarrollo de su práctica profesional.

4. Analizar las medidas desarrolladas por las universidades que favorecen el uso de las TIC por parte del profesorado universitario

Y se han definido tres segmentos poblacionales diferenciados; profesorado universitario, alumnado y responsables institucionales en materia de TIC de las ocho universidades de Castilla y León.

En la presente comunicación haremos referencia de manera exclusiva a los resultados obtenidos de los docentes universitarios de Castilla y León. Para indagar en los niveles formativos de este profesorado y conocer la manera mediante la cual ha logrado alcanzar esta formación desarrollamos una investigación que podríamos encuadrarla dentro del ámbito de la metodología no experimental (Latorre et al., 2005) y más concretamente de tipo *ex-post-facto* (Buendía et al., 1998; Latorre et al., 2005). En consonancia con la opción metodológica seleccionada hemos hecho uso de dos instrumentos; el cuestionario y la entrevista, aunque en esta comunicación nos centraremos en los resultados obtenidos por medio del cuestionario.

Para el desarrollo de nuestro estudio hemos partido del universo-población conformado por el profesorado funcionario y contratado de las universidades públicas y privadas de la Comunidad de Castilla y León. Una vez conocido el número global y sus características procedimos a la selección muestral mediante un muestreo probabilístico de carácter estratificado proporcional con un nivel de confianza del 95,5 % ( $2\sigma$ ) y un margen de error de  $\pm 5$ , obteniendo una muestra inicial de 380 sujetos, de la que obtuvimos una tasa de respuesta del 80% por lo que quedo reducida a una muestra productora de 304 sujetos.

Para la validación del cuestionario se llevo a cabo un procedimiento de juicio de expertos a tres vueltas que calificaban los ítems inicialmente propuestos en relación a su pertinencia, importancia y univocidad. En la primera vuelta el criterio de eliminación ha sido la calificación del ítem por parte de al menos dos expertos con una puntuación de tres o menor de tres. De esta forma el cuestionario inicial fue reducido de los treinta ítems iniciales a veintiocho. Estos veintiocho fueron sometidos a una segunda vuelta, tomando esta vez como criterio de eliminación que al menos dos expertos puntuaran con cuatro o por debajo un mismo ítem. Tras esta segunda vuelta el cuestionario quedo reducido a 21 ítems y fue nuevamente remitido a los expertos que nos lo devolvieron informándonos de su aceptación.

Para conocer la fiabilidad del instrumento final diseñado se han aplicado dos pruebas tradicionales; el Alpha de Cronbach y las Dos Mitades de Guttman, obteniendo valores aceptables en todas las dimensiones abordadas.

Por último indicar que la información obtenida por medio del cuestionario ha sido tratada a través del paquete estadístico SPSS (Statistical Package Social Science) en su versión 15.0 para Windows.

### **3.- RESULTADOS**

#### **3.1. Características de los encuestados**

La mayor parte de la muestra productora tiene una edad comprendida entre los 41 y los 50 años (30,5%), diez puntos por encima de los situados entre los 36 y los 40 años (20,5%). La distribución en relación al género es prácticamente equitativa

con un 51% de hombres y un 49% de mujeres.

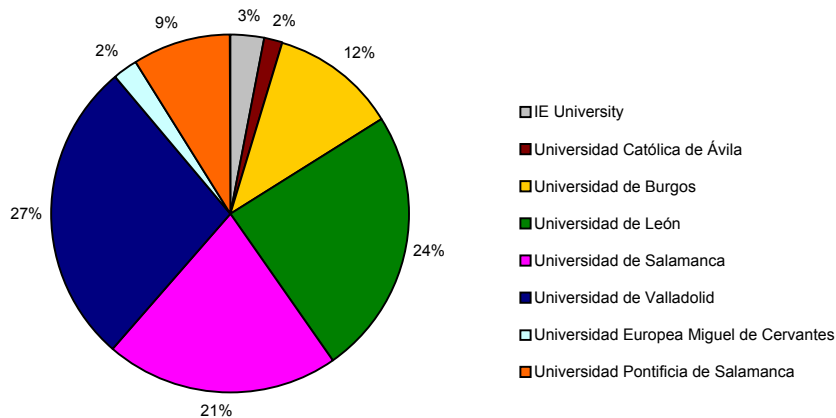


Figura 1. Distribución porcentual de la muestra entre las universidades participantes

En cuanto a la categoría profesional de los encuestados indicar que los Titulares de Universidad superan la quinta parte de la muestra (22,3%), seguidos por el Profesorado Asociado con un 12,3%, los Ayudantes, el Personal Investigador en Formación (becarios pre-doctorales), los Catedráticos/as y los Titulares de Escuela Universitaria con porcentajes cercanos al 8%.

Por áreas de conocimiento el 40,9% de los encuestados esta vinculado con áreas relacionadas con las Ciencias Sociales y Jurídicas, seguidos muy de lejos por los que pertenecen a áreas de Arte, Letras y Humanidades o de Ciencias Experimentales e Ingenierías, con porcentajes cercanos al 20% en ambos casos.

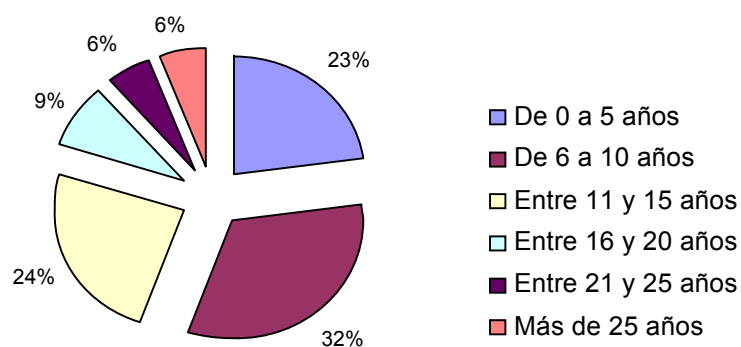


Figura 2. Distribución porcentual de los años de docencia universitaria de la muestra participante

### 3.2. Formación del profesorado en TIC

En este apartado se presentan los resultados obtenidos acerca de la formación que el profesorado universitario de Castilla y León posee tanto para el manejo como

para la integración didáctica de las TIC en su práctica docente, la forma en la que la ha adquirido y la relevancia que le concede a esta formación. De esta forma podemos catalogar los resultados en torno a los siguientes ejes; Percepción general, Autopercepción, Capacitación pedagógica, Adquisición de la formación y Formación a través de la Red.

En relación a la percepción general que el profesorado tiene sobre la capacitación para el uso de las TIC disponibles en sus centros, un 53% afirma que el profesorado cuenta con las competencias necesarias para el manejo de éstas. Este porcentaje decrece al pedir que nos informen sobre su percepción en torno a la capacitación de los docentes para integrar y utilizar didácticamente las TIC, pasando a un 28% los que afirman que el profesorado se encuentra capacitado.

Al preguntar acerca de las TIC o recursos sobre los que consideran importante tener una formación para el desarrollo de su actividad profesional, el 86% de los encuestados señalan como muy importante el poseer formación para el uso del ordenador personal y un 85% confiere la misma importancia al estar formado para la utilización de lo que hemos denominado como Internet básico (navegadores, buscadores,...). Por el contrario las TIC menos interesantes para el desarrollo de la actividad docente de los encuestados se encuentran relacionadas con la formación para el uso de la video-conferencia y el proyector de diapositivas carece de relevancia (53% y 57% respectivamente; agrupando respuestas *Nada Importante y Poco Importante*).

Un 97% de las respuestas del profesorado (agrupando las opciones *muy importante e importante*) indican la relevancia que éstos dan a la formación para la utilización de recursos y materiales basados tanto en Internet como en los soportes informáticos, el mismo porcentaje de respuestas, el 97%, señalan como importante la formación para el uso de la *red Internet como herramienta para el desarrollo de la tutoría*. De igual forma el 95% señalan como esencial el estar formado en lo que hemos denominado como Internet comunicativo.

Al preguntar al profesorado acerca de su propia formación observamos como hay una tendencia generalizada a considerarse medianamente capacitados para hacer uso de la mayoría de las TIC o recursos TIC propuestos.

Tabla 1. Autopercepción de la formación del profesorado para el uso de los recursos TIC

	DFC		INSF		SFT		ALT		EXC	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Entornos de trabajo colaborativo mediante redes	54	19,01	98	34,51	63	22,18	12	4,23	2	0,70
Equipos de audio	45	22,96	39	19,90	49	25,00	46	23,47	3	1,53
Equipos de grabación/reproducción audiovisual	36	13,28	40	14,76	131	48,34	48	17,71	4	1,48
<i>Internet comunicativo</i>	21	6,91	19	6,25	106	34,87	110	36,18	47	15,46
<i>Internet básico</i>	1	0,33	32	10,53	85	27,96	114	37,50	71	23,36

La red como herramienta para la tutoría	22	7,28	59	19,54	87	28,81	90	29,80	37	12,25
La videoconferencia	75	24,83	89	29,47	48	15,89	14	4,64	1	0,33
Laboratorio de idiomas	73	24,50	48	16,11	40	13,42	29	9,73	0	0
Ordenador personal	6	2,02	23	7,74	56	18,86	133	44,78	78	26,26
Plataformas educativas virtuales	20	6,64	147	48,84	50	16,61	27	8,97	16	5,32
Proyector de diapositivas	14	4,71	15	5,05	67	22,56	116	39,06	56	18,86
Recursos y materiales audiovisuales	14	4,65	45	14,95	122	40,53	89	29,57	27	8,97
Recursos y materiales basados en la red Internet	26	8,78	39	13,18	106	35,81	91	30,74	30	10,14
Recursos y materiales en soporte informático	34	11,18	43	14,14	124	40,79	71	23,36	31	10,20
Retroproyector	10	3,37	22	7,41	91	30,64	115	38,72	58	19,53
Utilización del software informático de propósito específicos	20	6,58	99	32,57	63	20,72	71	23,36	14	4,61
Utilización del software informático de propósito general	12	4,08	28	9,52	87	29,59	99	33,67	57	19,39
Utilización del software informático para presentaciones colectivas	20	6,58	32	10,53	70	23,03	102	33,55	79	25,99
Videoproector	46	15,44	34	11,41	84	28,19	60	20,13	35	11,74
Weblogs, wikis,...	33	11,19	104	35,25	58	19,66	19	6,44	22	7,46

Agrupando las contestaciones acerca de la autopercepción que indican una formación incompleta (opciones *deficiente + insuficiente*) y las que señalan una formación en TIC completa (*alta + excelente*) observamos como donde el profesorado se declara con una menor formación es en las TIC relacionadas con los entornos de trabajo colaborativo (el 53,52%), el uso de la video conferencia (54,30%) , el manejo de las plataformas educativas virtuales (55,48%) y para el uso, y los weblog, wikis,....( 46,24%).

En el polo opuesto aparecen como las TIC o recursos TIC en las que el profesorado confiesa tener una formación completa se relacionan con el manejo del Internet, tanto comunicativo como básico, el ordenador personal, los audiovisuales; como el proyector de diapositivas y el retroproyector, y la utilización de software con propósitos generales o para presentaciones colectivas. En cuanto a la opción referida a la falta total de formación en TIC hemos encontrado porcentajes superiores al 20% en el uso de la videoconferencia (24,83 %), el laboratorio de idiomas (36,24%), la utilización de los Weblogs, wikis, etc. (20%) y los entornos de trabajo colaborativo mediante redes (19,37 %).

Tras conocer las opiniones del profesorado acerca de la importancia que le



conceden y la formación en TIC, les preguntamos sobre si creen necesario, para el desarrollo de su labor profesional, estar capacitados para diseñar y/o producir ellos mismos sus materiales y recursos TIC. En este sentido el 89% considera que es necesario para el ejercicio de su profesión tener una capacitación que les permita diseñar y producir sus propios materiales basados en TIC. No obstante la mayoría del profesorado declara que su formación para el desarrollo de materiales basados en TIC es insuficiente (40,46 %), por un 35,86% que se considera con una formación suficiente para desarrollar este tipo de materiales y recursos.

Acerca de la forma en la que han adquirido su formación en TIC, un 43,39 % de los encuestados afirman haber adquirido su formación de manera individual, *mediante el trabajo individual*, un 15,38 % durante la realización de sus *estudios universitarios* y el 14% en *cursos de formación organizados por la propia universidad*.

Junto con la forma en la que ha adquirido su formación, nos interesamos por conocer la eficacia que lo conferían a las tradicionales vías de formación en TIC. En este sentido un 14,5% indican que el desarrollo y la participación en Congresos, Jornadas, Symposium, Encuentros,... no ha influido en su formación en TIC, mientras que el 44,4% señalan como medio altamente eficaz en cuanto a la formación la participación y desarrollo de proyectos de innovación. Además para un 53,3% de los encuestados los cursos de formación desarrollados en la Universidad tienen *bastante eficacia*, mientras que para el 43,3% *mucha eficacia*.

Conocida la eficacia conferida a las acciones formativas, pasamos a indagar sobre los principales motivos que lleva al profesorado universitario a *no realizar actividades formativas* relacionadas con las TIC. En este sentido el 15,13% afirma que el principal motivo por el que no lleva a cabo actividades formativas en materia de TIC es por la falta de tiempo, mientras que un 12,01% señala que el motivo por el que no desarrolla actividades formativas es que no encuentra ofertas formativas que se adecuen a su perfil profesional.

Para finalizar hemos interrogado al profesorado acerca de su participación en el desarrollo de actividades formativas de carácter virtual o semipresencial, relacionadas con las TIC. A este respecto el 42,81% del profesorado de las universidades de Castilla y León no había participado en experiencias formativas virtuales o semipresenciales relacionadas con las TIC.

No obstante del 54,19 % del profesorado que si ha participado en estas experiencias formativas, un 29,45 % las considera como *recomendables*, por un 19,18 % que afirma que son *atractivas*. De los que han realizado actividades formativas de carácter virtual, tan sólo un porcentaje acumulado del 8,56 % las califica como no gratificantes (agrupando opciones *poco gratificantes* y *sin grandes diferencias con las presenciales*).

#### **4.- DISCUSIÓN**

A la vista de los resultados obtenidos podemos indicar como dentro del profesorado universitario de Castilla y León existe la creencia de que se encuentra preparado para hacer uso de las TIC existentes en los centros universitarios. No obstante la simple capacidad de hacer uso de las TIC no augura un éxito en la integración de las mismas en los procesos docentes o de investigación. En este

contexto cobra una especial importancia la capacitación que el profesorado tiene para la aplicación de estos recursos a su actividad profesional y el profesorado es consciente de ello, y por eso su percepción se modifica radicalmente al preguntar sobre su capacitación para integrar las TIC en su vida profesional.

Nos encontramos, por tanto, ante la paradoja de un profesorado que se cree capacitado para usar las TIC existentes en los centros pero tiene problemas para integrarlas; sabe manejarlas pero no encuentra la forma de hacerlas parte de sus actividades profesionales. Estos datos nos confirman que las universidades de Castilla y León tienen que llevar a cabo un importante esfuerzo para formar técnica y, sobre todo, didácticamente al profesorado en materia de TIC, ya que éstas se encuentran presentes tanto en nuestros centros como en nuestras sociedades.

A la luz de los resultados obtenidos en las áreas en las que se requiere de una mayor formación y que se relacionan con el trabajo dentro de entornos colaborativos, la utilización de elementos tecnológicos avanzados como las videoconferencias, las plataformas virtuales de docencia o entornos virtuales de aprendizaje y las herramientas y recursos basados en la Web 2.0.

Con estos datos las instituciones universitarias pueden establecer sus particulares hojas de ruta, sus planes institucionales, recogiendo las apreciaciones del profesorado y facilitando, de esta forma, el desarrollo del proceso de integración de las TIC en los centros de educación superior de Castilla y León.

Por último queremos remarcar lo importante del establecimiento de un programa institucional de incentivos que recompense y/o anime al profesorado a realizar actividades formativas e implementar las TIC en su práctica profesional. Consideramos que la falta de estos planes de incentivos repercute negativamente en la implantación de las TIC en las actividades universitarias ya que grava, nuevamente, toda responsabilidad al respecto en la implicación individual del profesorado. Bajo nuestro punto de vista el desarrollo de estos programas permitiría que el profesorado que realiza actividades formativas e integra las TIC en sus actividades profesionales vea recompensado su esfuerzo, y de esta forma se podría animar a la participación activa en el proceso de integración de las TIC en las universidades a un mayor número de profesorado.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Buendía, L., Colás, M<sup>a</sup>.P. y Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill

García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A. y Tejedor Tejedor, F.J. (2005). Condicionantes (actitudes, conocimientos, usos, intereses, necesidades formativas) a tener en cuenta en la formación del profesorado no universitario. *Enseñanza*, 23, 115-142

Informe Soto (2003). *Aprovechar la oportunidad de la Sociedad de la Información en España. Recomendaciones de la Comisión para el desarrollo de la Sociedad de la Información*. Madrid: CDSI. Recuperado el 20 de mayo de 2010 de la Web de la Comisión de Estudio para el Desarrollo de la Sociedad de la Información: [http://cdsi.red.es/documentos/informe\\_final\\_cdsi.pdf](http://cdsi.red.es/documentos/informe_final_cdsi.pdf)

Latorre, A.; Del Rincón, D. y Arnal, J. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia

Unión Europea (2000). *Concebir la educación del futuro. Promover la innovación de las nuevas tecnologías. Informe de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo*. COM (2000) 23 final. Bruselas (27/01/2000)

Unión Europea (2001). *Plan de acción eLearning. Concebir la educación del futuro. Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo*. COM (2001) 172 Final. Bruselas (28/03/2001)

Unión Europea (2002). *eEurope 2005: Una sociedad de la información para todos. Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social y al Comité de las Regiones*. COM(2002) 263 Final. Bruselas (28/05/2002) extraordinario de Lisboa los días 23 y 24 de marzo de 2000.



## LA FORMACIÓN PARA LA DIRECCIÓN EN EUROPA

**Ana María Gómez Delgado**

Universidad de Huelva

### **RESUMEN**

La dirección escolar es un elemento clave para la buena marcha de los centros y la mejora de los resultados escolares. La formación de los directores, exigida en la mayor parte de los países europeos para el acceso al cargo, es fundamental para aportar seguridad y motivación a los nuevos directivos y facilitar un buen desempeño de la dirección. En estos países generalmente los candidatos a director han de cursar esta formación específica antes de ser directores o directoras. Todos los países que ofrecen esta formación específica para los nuevos directivos incluyen en ella aspectos pedagógicos, administrativos y aspectos relacionados con la gestión financiera y con la gestión de los recursos. A nivel internacional existe un interés creciente hacia la formación de directivos.

**Palabras clave:** formación; director.

### **SPECIFIC TRAINING FOR HEAD TEACHER IN EUROPE**

#### **ABSTRACT**

The head teacher is key to the smooth running of schools and improving school performance. The training of head teacher, required in most European countries for access to office, is fundamental to providing security and motivation to new managers and facilitates a good performance from office. In these countries generally the candidates for head teacher need specific training before entering the office. All countries that offer specific training for new head teacher include in her pedagogical, administrative and management aspects of financial and management resources. Internationally there is growing interest in management training.

**Key words:** training; head teacher.

## 1.- LA FORMACIÓN DE LOS DIRECTORES Y DIRECTORAS EN LOS PAÍSES DE LA UNIÓN EUROPEA

La dirección escolar se presenta en la literatura científica a nivel internacional como un factor determinante en la buena marcha de los centros educativos y en la mejora de los resultados escolares de los alumnos y alumnas (Marzano et al., 2005; Robinson, 2007; Pont, Nusche y Morgan, 2008). Existe acuerdo por parte de los investigadores en señalar que para aportar seguridad a los nuevos directivos, así como conseguir un mejor desempeño profesional, la formación para el ejercicio de la dirección es una pieza clave (Gairín, 2003; Vázquez Toledo y Bernal, 2008). Por otra parte, en todos los estudios sobre dirección escolar en Europa se destaca la relación entre la formación recibida por los directores y directoras y el modelo de dirección existente en cada país (Álvarez 1991, 1995; Egido, 1998).

## 2.- REQUISITOS PARA EL ACCESO A LA DIRECCIÓN EN LOS PAÍSES DE LA UNIÓN EUROPEA

Según los datos recogidos en el informe Eurydice (Eurydice, 2009), referidos al curso 2006/2007, los requisitos que en los diferentes países europeos se exigen con más frecuencia para ejercer la dirección de un centro educativo son la experiencia docente y la formación específica para la dirección. En dicho informe se entiende la formación para la función de director como la formación específica para los directores que tiene lugar después de la formación inicial y la cualificación como docente. Los requisitos mínimos para el acceso a la dirección escolar en algunos países de la Unión Europea según Eurydice (2009) consisten en pedir exclusivamente cualificación profesional como docente. La Tabla 1 recoge dichos países.

	<b>Experiencia profesional docente</b>	<b>Otros</b>
<b>Islandia</b>	2 años * No se exige en Secundaria Superior	Capacitación docencia (*)
<b>Letonia</b>	3 años (no exigido oficialmente)	Capacitación docencia
<b>Noruega</b>	No se exige oficialmente	Capacitación docencia
<b>Países Bajos</b>	No se exige	Capacitación docencia
<b>Suecia</b>	No se exige	Capacitación docencia

Tabla 1. Países que sólo piden cualificación profesional como docentes. Elaboración propia a partir de Eurydice (2009)

En algunos países se pide para el acceso a la dirección escolar cualificación profesional como docentes y experiencia docente. Los datos se recogen en la Tabla 2:

	<b>Experiencia profesional docente</b>	<b>Otros</b>
<b>Alemania</b>	Sin precisar duración	
<b>Dinamarca</b>	Sin precisar duración	
<b>Eslovaquia</b>	5 años	

	Experiencia profesional docente	Otros
<b>Grecia</b>	12 años	
<b>Hungría</b>	5 años	
<b>Irlanda</b>	5 años	
<b>Lituania</b>	3 años	
<b>Luxemburgo</b>	5 años * No en Primaria	Capacitación docencia (*)

Tabla 2. Países que piden cualificación profesional como docentes y experiencia docente. Elaboración propia a partir de Eurydice (2009).

En cuatro países europeos se exige para el acceso a la dirección, tanto experiencia docente, como experiencia administrativa. Los datos se recogen en la Tabla 3.

	Experiencia profesional	
	Docente	Administrativa
<b>Chipre</b>	13 años	Sin precisar duración
<b>Finlandia</b>	Sin precisar duración	Sin precisar duración
<b>Portugal</b>	5 años	Sin precisar duración
<b>Turquía</b>	1 año	De 1 a 3 años

Tabla 3. Países que exigen experiencia docente y experiencia administrativa. Elaboración propia a partir de Eurydice (2009).

La mayor parte de los países europeos exigen, para el acceso a la dirección, experiencia docente y formación específica. Los datos se recogen en la Tabla 4:

	Formación específica			Experiencia profesional docente	Otros
	Tiempo	Antes	Después		
<b>Austria</b>	6 módulos (200 horas)			* Sin precisar * 6 años en Sec. Superior	
<b>Bélgica</b>	(fr) 120 horas	X		7 años	
	(al)	Certificado		6 años	
	(ho)			...	
<b>Eslovenia</b>	144 horas	X		5 años	Cualificación de mentor
<b>España</b>	Varia	X		5 años	
<b>Estonia</b>	(a) 160 horas; (b) 240	X		3 años	
<b>Francia</b>	70 días	X		5 años	
<b>Italia</b>	160 horas	X		7 años	

	Formación específica			Experiencia profesional docente	Otros
	Tiempo	Antes	Después		
<b>Liechtenstein</b>	1 año	X	X	3 años	
<b>Polonia</b>	200 horas	X		5 años	
<b>República Checa</b>	100 horas		X	* 4 años * 5 años	

Tabla 4. Países europeos que exigen formación específica y experiencia docente. Elaboración propia a partir de Eurydice, 2009.

En dos países europeos se exige, para el acceso a la dirección, experiencia docente y administrativa y formación específica, tal y como recoge la tabla 5.

	Formación específica			Experiencia profesional		Otros
	Tiempo	Antes	Después	Docente	Administ.	
<b>Malta</b>	1 año	X	X	10 años	X	Puestos dirección
<b>Reino Unido</b>	Variable (In, Ga, IN)	X		Sin precisar duración	X	Puestos dirección
	(Es)			5 años		

Tabla 5. Países que exigen experiencia docente, experiencia administrativa y formación específica. Elaboración propia a partir de Eurydice (2009)

La formación específica para la dirección puede ser realizada antes del acceso, o en el momento de iniciarse en un proceso de selección, bien a lo largo del primer año o de los primeros años que siguen a la entrada en función. Tiene como objetivo dotar a los futuros directores y directoras de las competencias necesarias para su nueva función. A los cuadros anteriores habría que añadir las siguientes matizaciones (Eurydice, 2009):

- En la Comunidad francesa de Bélgica la nueva formación está establecida desde 2007. Los datos se refieren a la educación que depende de la Comunidad francesa y a la educación oficial subvencionada.
- En la Comunidad alemana de Bélgica (BE al.) para obtener el nombramiento definitivo como director o directora de un centro administrado por la Comunidad germanoparlante se exige un certificado de gestión.
- En la República Checa la experiencia docente puede ser sustituida por una experiencia en actividades que exijan competencias idénticas o similares, o por una experiencia en cargos directivos. La información también afecta a los directores de los centros del sector privado subvencionado.
- En Estonia la duración de la formación está referida a los directores de tipo algkool (a) y los directores de tipo põhikool (b). Desde 2004 las personas que tienen formación específica, pueden también postular como directores.
- En España la duración de la formación inicial depende de cada Autonomía.
- En Luxemburgo el puesto de director no existe en la enseñanza primaria.



- En Hungría, Países Bajos, Eslovenia, Eslovaquia e Islandia los datos se aplican también a los directivos de los centros del sector privado subvencionado.
- En Malta es también posible una formación a tiempo parcial de dos años.
- En los Países Bajos en las grandes escuelas de secundaria que tienen una gestión centralizada, (Centraal school bestuur) la cualificación docente no es exigida a los miembros del consejo de administración no docentes.
- En Austria desde el curso 2008/09, la formación obligatoria corresponde a 12 créditos ECTS.
- En Polonia pueden ser añadidas 20 horas a la formación a discreción del centro.
- En Finlandia el director debe ser un docente cualificado del nivel de enseñanza correspondiente, con experiencia docente suficiente, y poseer una cualificación en gestión escolar o un conocimiento de la especialidad adquirido por otras vías.
- En Suecia se recomienda realizar durante un periodo de dos a tres años una formación de 30 días de duración.
- En Inglaterra y en Gales la National Professional Qualification for Headship o Cualificación Profesional Nacional para la función de director, es obligatoria para todos los nuevos directores y directoras. En Gales el programa debe haber sido realizado antes del nombramiento. En Inglaterra una Disposición Transitoria permitió hasta abril del 2009 el nombramiento de director o directora estando inscrito en el programa. En Irlanda del Norte, el programa equivalente conduce a la Professional Qualification for Headship, no obligatorio.
- En Turquía la enseñanza secundaria no existe. La estructura única, de 8 años para los alumnos de edades entre 6 y 14 años, es considerada como representativa de nivel de primaria. Los datos se refieren a esta estructura única.
- En Letonia desde 2002 se exigen tres años de experiencia docente.
- En Luxemburgo no existe el puesto de director en los centros de primaria.

Al analizar los datos anteriores sobre los requisitos necesarios para acceder a la dirección de los diferentes países que constituyen la Unión Europea, llama la atención un aspecto importante en lo que respecta a nuestro país: la formación específica para acceder a la dirección es exigida por casi la mitad de los países europeos, siendo España el único país que no establece una duración fija para todo el territorio nacional, dato éste que ya nos adelanta una descentralización de la misma.

### **3.- LA FORMACIÓN DE LOS DIRECTORES Y DIRECTORAS**

Centrándonos ahora en el análisis de la formación en el momento de acceso al cargo, formación que entendemos fundamental para comenzar el desempeño de la dirección con seguridad y motivación, analizaremos su situación en cada país de la Unión Europea, según los datos del informe Eurydice (2009, p. 190). Dichos datos reflejan que en doce países, los futuros directores deben haber recibido una formación inicial específica; en la mayoría de los casos deben haber cumplido este

requisito antes de tomar posesión del cargo, mientras en la República Checa y Malta la formación tiene lugar después del nombramiento. En Austria los futuros directores y directoras están obligados a cursar varios módulos de formación si desean obtener un nombramiento definitivo. En Francia los que superan un concurso para personal directivo reciben una formación en dos ciclos al término de los cuales, si sus resultados son satisfactorios, entran a formar parte de este cuerpo con todos los derechos. En muchos países europeos los directores y directoras pueden recibir su formación después de su nombramiento y se les recomienda encarecidamente que lo hagan. Esta formación no suele ser obligatoria y su contenido y duración dependen del organismo que la ofrece.

La duración mínima de la formación en el momento de acceso al cargo, obligatoria para los directores y directoras, varía mucho de un país a otro. Sólo dura unas horas en algunas Comunidades Autónomas de España y en Lituania, y ha de durar un año a tiempo completo en Malta y Liechtenstein. Todos los países que ofrecen una formación específica en el momento de acceso al cargo para los directores y directoras incluyen en ella aspectos pedagógicos, administrativos y aspectos relacionados con la gestión financiera y de los recursos.

Según el Informe Eurydice del año 2005, en algunos países es obligatorio la formación de los directores y directoras de los centros en materia de evaluación interna. En la mayoría de los países esta evaluación es obligatoria de una forma u otra, y en los demás países se recomienda encarecidamente. En todos ellos, salvo en algunos Länder alemanes, esta evaluación está relacionada tanto con las tareas educativas como con las administrativas. El informe Eurydice del año 2009 no ofrece datos sobre este tema.

La evaluación interna es un proceso complejo que requiere unas competencias específicas que el personal del centro no siempre posee. La formación en evaluación interna (Eurydice, 2005) sólo es obligatoria para los directores y directoras antes de su nombramiento en Francia, el Reino Unido (Escocia) y Rumania y, después de su nombramiento, en Austria y Malta. En todos los demás países se ofrece esta formación, pero no se les exige a los directivos. Sin embargo, en muchos países, se concede a los centros ayuda destinada a dicha evaluación. En Hungría y Noruega los municipios deciden si esta formación es obligatoria u optativa para los directores y directoras de los centros. En los demás países, cuando existe este tipo de formación, la decisión recae sobre el Ministerio o la Administración con competencias plenas en materia educativa. Son significativos los siguientes datos del informe (Eurydice, 2005, p. 237):

- Bélgica: en algunos centros existe evaluación interna de forma experimental.
- Alemania y España: sólo algunos *Länder* y Comunidades ofrecen esta formación.
- Estonia y Luxemburgo: se recomienda la evaluación interna de los centros desde 2002 en Estonia, y desde 2004/05 en Luxemburgo en Secundaria.
- Lituania: desde 2002 se lleva a cabo una formación obligatoria sobre la metodología de la evaluación interna destinada a los directores de centros de secundaria inferior y a los representantes de las comunidades educativas.
- Hungría, Islandia y Noruega: sólo algunos municipios ofrecen esta formación.

- Reino Unido: la comprensión de la autoevaluación de los centros educativos constituye la base del programa de cualificación de los nuevos directores. Este programa es obligatorio en Inglaterra desde 2004 y en Gales desde 2005.

Pont (2008) hace una clasificación de los países de la OCDE teniendo en cuenta el grado de profesionalización de la dirección, según los requisitos y programas para la formación de directivos, tomando como referencia los siguientes tipos de formación:

- Servicio previo o formación preparatoria para ocupar el cargo.
- Introducción a la formación para aquellos que recientemente han tomado posesión del cargo.
- Formación para directores que ya estaban desempeñando el cargo.

En función de lo anterior, la autora señala que algunos países cuentan con todos los tipos de formación funcionando de forma paralela, mientras otros sólo proporcionan un tipo o dos. De esta forma la clasificación entre países de la OCDE analizados sería la siguiente:

- Inglaterra, Finlandia, Irlanda del Norte e Israel ofrecen preparación para el desarrollo de la dirección en todos los estadios de la carrera.
- Chile, Irlanda, Países Bajos y Noruega tienen programas educativos para los directores y directoras en activo.
- El resto de países cuenta con una preparación previa o introducción, o una combinación de ambas para preparar a los directores y directoras.

Pont (2008, p. 71) señala que de los veintidós países analizados la mayoría cuenta con un servicio de formación previo, que además en la mayor parte de los casos es un requisito previo para el puesto. Además de lo anterior, diez países llevan a cabo cursos de introducción para los directores ya seleccionados. Los datos vienen a confirmar a nuestro parecer la importancia de la formación de los directores y directoras en el momento de acceso al cargo a nivel internacional, ya que de los veintidós países analizados, sólo Chile, Irlanda, Países Bajos y Noruega no tienen programas introductorios o de iniciación para los directores y directoras.

Los datos no parecen estar tan claros respecto a los directores y directoras en activo, ya que algunos países muestran el papel clave que pueden desempeñar mientras otros apenas proporcionan oportunidades para reforzar la práctica (Pont, 2008, p. 71). No existe uniformidad en los siguientes aspectos sobre la formación de directivos:

- El tipo de cursos que se imparten varía desde breves con certificado, a postgraduados o programas de doctorado. Un desarrollo continuado puede oscilar entre unos pocos días o incluso un año.
- La formación puede estar organizada para adaptarse a la evolución de la carrera del director o directora u ofrecerse como un programa único para todos.
- El contenido de la formación puede variar desde una formación centrada en la legislación hasta una formación centrada en la dirección para el cambio.
- En función de la autonomía de los directores y directoras de escuela y de las propias escuelas, la formación oscila entre aspectos prácticos y legales del cargo en

países con poca autonomía, hasta ámbitos superiores y conceptos más amplios en países con mayor autonomía.

- Respecto a la financiación de la formación, generalmente conlleva algún tipo de apoyo o financiación pública. Pont (2008) señala que para la formación introductoria o en activo, algunos costes pueden ser sufragados por los presupuestos de desarrollo de la escuela.

Pont (2008) señala que desde la década de los noventa en el siglo XX se ha iniciado o reforzado la formación y desarrollo de los directores y directoras escolares de los países de la OCDE, tanto como preparación para ocupar el cargo, como para desarrollar más las capacidades de los directores y directoras en activo.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- ÁLVAREZ, M. (1991). *El panorama europeo. Cuadernos de Pedagogía*, 189, 16-19.
- ÁLVAREZ, M (1995). La formación de directivos en Europa. En J. Gairín y P. Darder (Coord.), *Organización y gestión de centros educativos* (pp. 26 -33). Barcelona: Praxis.
- EGIDO, I. (1998). *Directores escolares en Europa. Francia, Reino Unido y España*. Escuela Española. Madrid: Escuela española.
- EURYDICE (2005). *Cifras clave de la educación en Europa*. Bélgica: Comisión europea.
- EURYDICE (2009). *Key Data on Education in Europe 2009*. Bélgica: European Commission.
- GAIRÍN, J. (2003). La formación de directivos: ¿Una encrucijada con solución?. *Organización y Gestión Educativa*, 11 (2), 22-27.
- MARZANO, R. J., WATERS, T., & MCNULTY, B. A. (2005). *School leadership that works: From research to results*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- PONT, B. (2008). Los directores de escuela deben centrarse en la mejora de los resultados escolares. En J. Gairín y S. Antúnez (Coords), *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad* (pp. 50-81). Bilbao: Wolters Kluwer España.
- PONT, B., D. NUSCHE y H. MOORMAN (2008). *Improving School Leadership, Volume 1: Policy and Practice*. Paris: OCDE
- ROBINSON, V. (2007). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why. ACEL Monograph Series, 41*. Winmalee, NSW: Australian Council for Educational Leaders.
- VÁZQUEZ TOLEDO, S. y BERNAL, J. L. (2008). Necesidades formativas del director: análisis de la formación inicial en la comunidad Autónoma de Aragón. S. Antúnez y J. Gairín (Coords.), *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*. Bilbao: Wolters Kluwer España.

# **LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO EN ENTORNOS VIRTUALES Y EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS DOCENTES**

**Eduardo S. Vila Merino**

Universidad de Málaga

## **RESUMEN**

Esta comunicación pretende ofrecer elementos para la reflexión en torno a la formación permanente del profesorado en entornos virtuales desde la óptica del desarrollo de competencias docentes. Para ello en primer lugar se disecciona el concepto de competencia relacionándolo posteriormente con el de competencia docente. En segundo lugar, se profundiza en la vinculación entre los entornos virtuales de aprendizaje y la formación permanente del profesorado, estableciendo principios teóricos y criterios didácticos para su puesta en práctica. Finalmente, se aúnan ambas cuestiones abordando las implicaciones pedagógicas y el desarrollo de competencias docentes desde la formación permanente virtual del profesorado, estableciéndose unas conclusiones al respecto.

**Palabras clave:** formación permanente; educación a distancia; competencias básicas; aprendizaje virtual; competencias docentes; desarrollo profesional docente.

## **THE PERMANENT TRAINING OF THE PROFESSORSHIP IN VIRTUAL IN VIRTUAL ENVIRONMENTS AND THE DEVELOP OF TEACHER COMPETENCES**

## **ABSTRACT**

This paper tries to offer elements for the reflection around the permanent training of the professorship in virtual environments from the optics of the development of educational competences. For it first analyzes the concept of competence relating it later to that of educational competence. Secondly, one penetrates into the links between the virtual environments of learning and the permanent training of the professorship, establishing theoretical principles and didactic criteria for it putting in practice. Finally, unite both questions approaching the pedagogic implications and the development of educational competences from the virtual permanent training of the professorship, a few conclusions being established in the matter.

**Key words:** permanent training; virtual education; basic competences; e-learning; educational competences; professional educational development.

Los desafíos de la sociedad actual en términos pedagógicos son múltiples, lo que está provocando movimientos a nivel internacional para la reforma de los sistemas y los procesos educativos, teniendo como referencia el concepto de aprendizaje permanente, que afecta también decididamente a los procesos de formación inicial y permanente del profesorado. Desde esta tesitura, organismos como el BM, el FMI, la UNESCO, la OCDE o la propia UE han elaborado propuestas que suponen cambios epistemológicos más o menos sustantivos. Dichas propuestas han recibido críticas por parte de diversos sectores, fundamentalmente basadas en la carga de intereses de índole empresarial-profesional que hay detrás de sus propuestas, tratando la educación como un bien de consumo más para el cual encima se promueven medidas de privatización más o menos encubiertas. Más si cabe al referirnos a la formación del profesorado, supeditada en las definiciones de corte neoliberal a la semántica del capital en el uso de las competencias. Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), plantean nuevos escenarios pedagógicos, que requieren una revisión profunda de la educación en sus diversos aspectos, tales como las estrategias metodológicas, la forma de acceder, adquirir y diferenciar información y conocimiento, los medios utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la evaluación, etc. En todo caso, debemos tener claro que el uso de las TIC en educación no puede convertirse en un fin en sí mismo, sino que debemos entender los avances que suponen como posibilidades para incrementar y cualificar los medios a nuestro alcance para la docencia y la formación, si bien estando siempre éstos supeditados a nuestras finalidades educativas y a nuestros referentes epistemológicos, éticos y didácticos. Como bien dijera Heidegger: “El ser del instrumento es un ser para.”

Por tanto, la inserción de las TIC en los contextos educativos pueden reportar beneficios para el sistema educativo en su conjunto, alumnado, docentes y la comunidad educativa en general. Pero no debe verse como una panacea que ‘mágicamente’ nos permita aplicar recetas pedagógicas. De hecho, se debe desterrar la idea, extendida entre algunos sectores del profesorado, de que el uso de las TIC en educación implica, por sí mismo, el desarrollo de metodologías innovadoras. El concepto de innovación en educación, por el contrario, requiere de otros prerequisites que van focalizados a la voluntad y estrategias de cambio sustantivos en las teorías y prácticas educativas, no al cambio de medios utilizados para la formación y la docencia. Es decir, ¿qué diferencia hay entre dar un contenido formativo a través de unos papeles amarillentos o pasar esas hojas a una presentación a través de un cañón, leyéndolos o explicándolos con el mismo tono monocorde y pidiendo posteriormente rendimiento de esa información en un examen memorístico, pero eso sí, rellenado con un software novísimo delante de un ordenador? A eso hace referencia la diatriba medios-fines. Las TIC pueden usarse para transformar la educación o para dejarla tal cual, pero utilizando nuevos soportes para la información. Además, en el caso del profesorado, las TIC pueden también suponer un dispositivo fundamental para su formación permanente, para la participación en redes de docentes, para apoyar grupos de trabajo o proyectos cooperativos, etc. Todo esto es así porque la generalización del

aprendizaje electrónico depende, entre otros factores, del “dominio de las nuevas tecnologías por parte de los profesores, aceptándolas como un instrumento positivo de ayuda en su trabajo” (Esteve, 2003, p.237).

De hecho, en las últimas décadas, la investigación científica sobre el proceso de aprendizaje humano y su relación con la tecnología ha generado vertientes relevantes de estudio, entre las cuales se destacan seis líneas que aportan conocimiento de frontera sobre los entornos virtuales de aprendizaje, éstas son: a) el desarrollo de tecnología educativa, b) el empleo de las TIC en el proceso educativo, c) el impacto de las plataformas tecnológicas en la educación, d) la influencia de Internet en los procesos educativos, e) los modelos y modalidades de educación a distancia, y f) el fenómeno de la virtualización educativa (Edel, 2009).

Aquí se debe centrar el discurso en el uso del aprendizaje electrónico y los entornos virtuales de aprendizaje para la formación permanente del profesorado como recurso de la misma que permita adecuarla a realidades y contextos emergentes trascendiendo las limitaciones inherentes a cuestiones espacio-temporales. Eso sí, abogando por su vehiculación a través de metodologías de tipo socioconstructivista, basadas en la interactividad, el aprendizaje colaborativo, la reflexión compartida y la generación de conocimientos de tipo teórico-práctico. Como manifiestan Bustos y Coll (2010, p.167): “de entre los entornos novedosos que surgen como resultado de la incorporación de las TIC a la educación destacan especialmente, a nuestro juicio, los que se basan en configuraciones construidas sobre las posibilidades de interconexión e intercomunicación que ofrecen estas tecnologías, es decir, los entornos virtuales o en línea de enseñanza y aprendizaje.”

La formación permanente del profesorado, como se viene apuntando, no puede ser ajena a estos nuevos espacios de aprendizaje, quedando circunscrita a jornadas y cursos presenciales, más o menos voluntarios. Es necesario centrarla cada vez más en la reflexión crítica, el diseño de las situaciones y contextos de aprendizaje, en la mediación y tutorización, en la gestión del conocimiento y en las estrategias comunicativas. A esto tenemos que añadirle el hecho de que el profesorado se está encontrando con un alumnado perteneciente a una generación que ha crecido en un entorno digital, en una sociedad informacional (y esperamos que en un futuro del conocimiento) donde el aprendizaje no se encuentra circunscrito a un aula o espacio físico y donde los cambios suceden a un ritmo vertiginoso que el sistema educativo a duras penas sigue desde la distancia. Por eso se hace necesario incidir en la formación permanente del profesorado y de ahí también, entre otras cuestiones, de la importancia de su desarrollo utilizando plataformas de teleformación o entornos virtuales de aprendizaje. En definitiva: “Los cambios en los profesores no pueden hacerse al margen de cómo se comprende el aprendizaje de los propios profesores y, esta comprensión debe presidir los planes de formación inicial y continua del profesorado.” (Gross y Silva, 2005, p.3)

Por tanto, por un lado tenemos que las demandas sociales junto al uso que se hace de las tecnologías han provocado la reflexión sobre la formación permanente del profesorado, destacando la necesidad de que en la misma se haga uso de las TIC para dar respuesta a dichas demandas planteadas y a las competencias docentes y digitales necesarias para el profesorado. Y, por otro lado tenemos que al sistema educativo se le están planteando retos con soluciones cada vez más complejas. Las necesidades de los estudiantes, igual que las necesidades sociales, están en proceso de cambio, la población que demanda formación está en aumento, el perfil

demográfico y socioeconómico es más disperso, se demanda más flexibilidad horaria en la formación por parte del profesorado, se imbrica todo esto dentro de la concepción de educación a lo largo de toda la vida, se le da mayor importancia a la capacidad de aprender a aprender, etc., todo lo cual lleva también al auge de las modalidades de formación a distancia y virtuales.

Se plantea, por consiguiente, la necesidad de una transformación de la formación permanente del profesorado, un replanteamiento a fondo de muchos de los aspectos metodológicos de la formación, ya que la sociedad no sólo demanda conocimiento sino además, la adquisición de competencias y actitudes para hacer frente a los nuevos retos que nos deparan los nuevos tiempos educativos. La pregunta entonces es: ¿cuáles son las contribuciones principales de 'lo virtual' a la formación permanente del profesorado? Entre otras, podríamos destacar las siguientes:

8. Facilidad del alumnado para poder trabajar a distancia y de forma asíncrona, al desaparecer los condicionantes espacio-temporales, lo que aportar flexibilidad en la preparación e interacción posterior.
9. Utilización de los recursos en red y de las herramientas telemáticas disponibles.
10. Centrar la formación más en el proceso de interacción y aprendizaje que en los resultados.
11. Tutorización, intercambio permanente y conocimiento mutuo del profesorado.
12. Diseño centrado en el profesorado participante, enfatizando las actividades a realizar sobre los contenidos a transmitir y dotando de gran importancia al contexto de aprendizaje.
13. Posibilidad de integración de diversas tecnologías y también distintos enfoques pedagógicos y didácticos.
14. El desarrollo virtual de la formación puede ser exclusiva o bien ser parte o complemento de un programa presencial.

Profundizando en esto, se puede decir, siguiendo a Colás y de Pablos (2004) que la formación docente basada en espacios de aprendizaje virtual se asume y se desarrolla en base al eje de la construcción social del aprendizaje y de la creación de comunidades docentes de aprendizaje colaborativo, de manea que la formación permanente se acerque a la realidad y producta transformaciones e innovaciones educativas. En este sentido, contextualizados en la formación permanente del profesorado, el proceso de diseño metodológico para entornos virtuales de aprendizaje se debe orientar a través de seis pasos (Lozano Díaz, 2004):

1. Determinación de los objetivos de aprendizaje.
2. Determinación de la interacción que se espera.
3. Selección del tipo de tarea considerando los objetivos de aprendizaje y la interacción esperada.
4. Determinación del grado de preestructuración preciso considerando los objetivos de aprendizaje, la interacción esperada y el tipo de tarea.



5. Determinación del tamaño de agrupamiento más adecuado considerando los objetivos de aprendizaje, la interacción esperada, el tipo de tarea y el grado de preestructuración de la interacción.

6. Determinación de las posibilidades tecnológicas para apoyar el aprendizaje y la interacción.

A ello habría que añadirle, entrando en aspectos metodológicos más específicos, que los entornos virtuales, siguiendo a Bustos y Coll (2010) deberían incorporar:

1) un espacio para la creación, gestión y entrega de secuencias de actividades de aprendizaje, con propuestas realizadas por el tutor que el profesorado pueda seleccionar y desarrollar;

2) una serie de dispositivos que permitan a los estudiantes identificar las características y variables relativas a la exigencia de la tarea propuesta, de tal manera que puedan ajustar su forma de abordar la tarea tanto de manera individual como grupal y en colaboración;

3) una serie de funciones automáticas que proporcionen información tanto al tutor como al profesorado sobre quién hace qué, cómo, cuándo, con quién y con qué resultados, de manera que sea posible poner en marcha procesos de autorregulación y ofrecer ayudas al aprendizaje tanto de naturaleza individual como grupal;

4) una estructura dinámica que permita pasar con rapidez y facilidad del trabajo individual al trabajo grupal, conservando la identidad y especificidad de ambos espacios de trabajo, y que permita al tutor entregar devoluciones en ambos planos.

Todo esto tiene unas implicaciones respecto al desarrollo de las competencias docentes, incluyendo su actualización y reconstrucción, desde la formación en entornos virtuales de aprendizaje. En todo caso, para el desarrollo de dichas competencias vamos a basarnos en Zabalza (2003), el cual afirma que toda actividad, como las de formación del profesorado, exige la presencia de un número variado de competencias para ser realizada con calidad. La competencia, en este sentido docente, ha sido definida como un conjunto de conocimientos, saber hacer, habilidades y aptitudes que permiten a los profesionales desempeñar y desarrollar roles docentes en el marco de su quehacer. Hablar de las competencias que un docente debe desarrollar es un tema relativamente novedoso; sin embargo, caracterizarlas nos ayuda a orientar nuestra función hacia la formación permanente del profesorado y al logro de la calidad en su vertiente virtual, desde una óptica constructivista crítica como la que hemos expuesto en el apartado anterior.

Según Zabalza (2003), existen una serie de competencias docentes básicas, las cuales deben estar presentes de alguna manera, en su totalidad o en parte, en toda formación permanente del profesorado:

I.- Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje

La capacidad de planificar constituye el primer gran ámbito competencial del docente. Diseñar y/o desarrollar un programa de formación permanente es una tarea compleja e implica tener en cuenta los contenidos básicos, el marco curricular, nuestra propia visión de los contenidos y su didáctica, las

características de las personas participantes y los recursos disponibles para su implementación a distancia o virtual.

## II.- Seleccionar y preparar los contenidos.

Seleccionar buenos contenidos significa escoger los más importantes, acomodarlos a las necesidades formativas del profesorado, adecuarlos a las condiciones de tiempo y de recursos con que contamos, y organizarlos de tal manera que sean realmente accesibles. La importancia de los contenidos no se deriva sólo de sus cualidades intrínsecas, sino que está igualmente vinculada a su presentación didáctica.

## III.- Ofrecer información y explicaciones comprensibles y bien organizadas (competencia comunicativa)

Se trata de una competencia que tiene que ver con la capacidad para gestionar didácticamente la información y/o las destrezas que pretende transmitir a las personas participantes, así como a la capacitación para aprender a aprender. Los docentes convertimos las ideas o conocimientos en mensajes didácticos. Esto es lo que sucede cuando damos clase, o cuando preparamos un material didáctico que se vaya a utilizar directamente en una plataforma de teleformación o por otra vía de formación a distancia. En el caso de la formación virtual del profesorado, se hace imprescindible también el conocimiento y uso de los conocimientos previos del mismo, lo cual incide en la capacidad y calidad de la comunicación didáctica docente-alumnado.

## IV.- Manejo de las nuevas tecnologías

Las nuevas tecnologías se han convertido en una herramienta insustituible y de indiscutible valor y efectividad en el manejo de las informaciones con propósitos didácticos. Las fuentes de información y los mecanismos para distribuirlas se han informatizado y resulta difícil poder concebir un proceso didáctico sin considerar esta competencia docente, máxime para la formación virtual del profesorado, para hacer posible nuevas modalidades de enseñanza-aprendizaje desde la especificidad de la metodología virtual, ya sea síncrona o asíncrona, lo cual requiere igualmente de nuevas competencias en el profesorado (aparte del dominio de las técnicas didácticas genéricas), tanto en la preparación de la información y las guías del aprendizaje como en el mantenimiento de una relación tutorial a través de la red. Además, exige del profesorado participante en teleformación, junto a la competencia básica para el manejo de los dispositivos técnicos, la capacidad y actitudes necesarias para llevar a cabo un proceso de aprendizaje autónomo y para mantener una relación fluida con su tutor o tutora.

## V.- Diseñar la metodología y organizar las actividades.

En esta competencia podemos integrar las diversas tomas de decisiones de los profesores y profesoras para gestionar el desarrollo de las actividades docentes. Bajo la denominación de metodología se puede encuadrar un conjunto muy dispar de actuaciones que van desde la organización de los espacios virtuales, la selección de métodos o el diseño de tareas, hasta la formación de foros o el desarrollo de wikis. Esta competencia metodológica, se solapa con algunas competencias señaladas (con la planificación, con la gestión de la comunicación, con la de relaciones interpersonales y la de evaluación, etc.). En todo caso, es importante que las actividades formativas virtuales den respuesta a criterios de funcionalidad,

significación y validez.

#### VI.- Comunicarse-relacionarse con el profesorado participante

Esta es una competencia transversal, puesto que las relaciones interpersonales constituyen un componente básico de las diferentes competencias docentes. La comunicación pretende actuar sobre el receptor de la comunicación con el propósito de provocar en él cambios de conocimientos, de conductas, de sentimientos. Por tanto, la enseñanza en el ámbito de la formación permanente virtual del profesorado debe abrir procesos de intercambio que van mucho más allá del de las informaciones. Así, en este sentido la habilidad para manejarse de manera adecuada en el contexto de las relaciones (virtuales o no) y los procesos de interacción es un importante componente del perfil profesional docente. El hecho de intercambiar percepciones ayuda mucho a entenderse y reafirmar ese clima de confianza y respeto mutuo que favorece, a la larga, el nivel de satisfacción y los resultados del aprendizaje.

#### VII.- Tutorizar

Esta competencia forma parte sustancial del perfil profesional del docente y resulta fundamental para la formación virtual. La tutoría ha pasado a formar parte de la idea generalizada de que enseñar no es sólo explicar unos contenidos, sino dirigir el proceso de formación permanente, lo cual se visibiliza más si cabe en la formación a distancia y virtual. La tutoría adquiere así un contenido similar al de “función orientadora” o “función formativa” de la función docente. Así, serían tareas del tutor o tutora a distancia o virtual, vinculadas a la especificidad de la formación permanente del profesorado, las siguientes: orientación de capacidades, orientación curricular y académica, orientación psicopedagógica, enseñar a aprender y organizar el tiempo, evaluar, detectar necesidades, carencias, aciertos y transmitirlos.

#### VIII.- Evaluar

La presencia de la evaluación en los sistemas formativos virtuales es imprescindible, si bien en este sentido adquieren una significación distinta, lo cual también debe provocar que se viva esta cuestión, desde la calificación, de forma diferente a otro tipo de docencia, sin que ello le reste rigurosidad y responsabilidad profesional. La situación dispar y contradictoria que se vive a menudo en la formación permanente del profesorado con respecto a la evaluación es bien conocida por todos y todas y, en todo caso, se trata de uno de los puntos débiles más importantes del actual sistema de formación permanente. Por esta razón, en los programas de formación, más que en su sentido profesionalizador, debemos centrarnos en la evaluación desde su pertenencia a un proceso de acreditación de competencias docentes vinculadas a los estudios realizados. Por ello debemos partir de un concepto donde evaluar no es conocer algo, ni tener una opinión sobre algo solamente, sino también un proceso para la comprensión y mejora de la actividad docente.

#### IX.- Identificación institucional y trabajo en equipo

Esta última competencia definida por Zabalza (2003) es otra competencia claramente transversal. Todas las otras se ven afectadas por la integración de los profesores y profesoras en la organización y por la disposición (actitud) y aptitud (técnica) para trabajar y formarse coordinadamente. Ese sería el contenido esta

competencia docente: saber y querer trabajar juntos en un contexto institucional. Esta cualidad profesional es una exigencia básica para cualquier definición de un perfil docente, y trasciende el sentido más pragmático de una competencia profesional. Además, la capacidad para trabajar en equipo y la disposición a identificarse con los objetivos de la institución de la que se forma parte constituyen las dos caras de la moneda de esta competencia del perfil profesional docente, las cuales son difíciles de articular como proceso formativo, si bien se trata de algo de ineludible asunción desde la formación permanente del profesorado.

La reflexión sobre formación permanente del profesorado en el contexto de las TIC y los cambios sociales presentes y futuros es un tema de acuciante asunción. Por todo ello, y como complemento a lo anterior, se debe tener presente para el aprendizaje de competencias docentes a través de la formación virtual permanente del profesorado, cuestiones como las siguientes:

“Lo relevante será el desarrollo de procesos formativos dirigidos a que cualquier sujeto aprenda a aprender (es decir, adquiera las habilidades para el autoaprendizaje de modo permanente a lo largo de su vida); sepa enfrentarse a la información (buscar, seleccionar, elaborar y difundir aquella información necesaria y útil); se cualifique laboralmente para el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación; y tome conciencia de las implicaciones económicas, ideológicas, políticas y culturales de la tecnología en nuestra sociedad.” (Area Moreira, 2004, p.216)

Además, como apuesta de futuro, también para la formación permanente del profesorado, se debe considerar, de acuerdo con Alexander (2008), que se va a ir produciendo una aproximación e incluso simbiosis cada vez mayor entre los entornos virtuales de aprendizaje y las tecnologías de la Web 2.0, lo cual redundará en mejorar esa interactividad de la formación en red.

No obstante, es necesario insistir en la cualidad de lo virtual y los entornos de aprendizaje como medios para la formación permanente del profesorado, por lo que deben encontrarse supeditados a nuestros objetivos formativos en aras del desarrollo de competencias docentes para la innovación y la transformación educativas.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Alexander, B. (2008). Deepening the chasm: Web 2.0, gaming, and course management systems. *Journal of Online Learning and Teaching*, 4(2), p.98-204.

Area Moreira, M. (2004). Sociedad de la información, tecnologías digitales y educación: luces y sombras de una relación problemática. En Bautista, A. (Coord.), *Las nuevas tecnologías en la enseñanza. Temas para el usuario*. Madrid: UNIA/Akal.

Bustos, A. y Coll, C. (2010). Los entornos virtuales como espacios de enseñanza y aprendizaje, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol.15-44, p.163-184.

Colás, P. y de Pablos, J.(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*, Núm.5.

Edel, R.(2009). Las nuevas tecnologías para el aprendizaje: Estado del arte. En

Vales, J. (Ed.), *Las nuevas tecnologías para el aprendizaje*. México: Pearson-Prentice Hall.

Esteve, J.M.(2003). *La tercera revolución educativa*, Barcelona: Paidós.

Gross, B. y Silva, J.(2005). La formación del profesorado como docente en los espacios virtuales de aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36/1.

Lozano, A. (2004). Comunidades de aprendizaje en red: diseño de un proyecto de entorno colaborativo. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, Núm.5.

Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*, Madrid: Narcea.



## **ANIMACIÓN LECTORA: PROYECTO DE FORMACIÓN PARA LA INNOVACIÓN EDUCATIVA**

**Begoña García Domingo**

**José Quintanal Díaz**

**Rosa M<sup>a</sup> Huertas Gómez**

**Miriam Fernández de Caleyá Dalmau**

**Ángel Martín Pérez**

**Manuel Quintana Bouzas**

Centro de Enseñanza Superior "Don Bosco". Universidad Complutense de Madrid

### **RESUMEN**

La animación a la lectura es un objetivo fundamental tanto en la Educación Infantil (EI) como Primaria (EP) lo que supone que se hace obligado trabajarla durante la formación académica de los estudiantes de Magisterio. Nuestro Grupo de Investigación PIAAEL ha asumido este planteamiento desarrollando una experiencia de investigación-acción que contribuye a formar al alumnado del CES en este sentido a través del diseño y puesta en práctica de sesiones de Animación Lectora dirigidas a todos los cursos de EI y EP. El éxito de esta experiencia queda avalado por el análisis tanto cualitativo como cuantitativo que realizan sus protagonistas (profesores y estudiantes implicados) y que presentamos a lo largo del texto.

**Palabras clave:** animación lectora; formación de maestros; investigación-acción.

### **PROMOTION OF READING: TRAINING PROGRAM FOR THE EDUCATIONAL INNOVATION**

### **ABSTRACT**

The promotion of reading is one of the fundamental objectives of Elementary School's, making it his knowledge as a basic necessity for the student teacher. Our PIAAEL Research Group takes this approach by developing of an action research experience that shaped his students through sessions of reading dynamic. The

success of this experience has been supported through the analysis made for its protagonists: the teachers to analyze every action and students. The results show the formative achievement attained.

**Key Words:** animated reading; teacher education; action research.

## 1.- INTRODUCCIÓN

El conocimiento y la práctica de la animación a la lectura son esenciales para la formación de los futuros maestros, sobre todo para aquellos cuya actividad docente vaya a entrar en contacto, desde las etapas formativas más tempranas, con el área de Lengua y Literatura. En este sentido, no debemos olvidar que la enseñanza de la misma tiene entre sus objetivos fundamentales crear lectores competentes (R. D. 1513/ 2006, de 7 de diciembre) y, para conseguirlo, hay que conducir al niño por los diferentes niveles de recepción lectora, el primero de los cuáles asienta sus bases en los primeros años, en los que lo esencial es hacer crecer en los pequeños el deseo de aprender a leer (García Llamas, 2007). La animación a la lectura debe ser, por tanto, un acto consciente realizado para producir un acercamiento afectivo e intelectual a un libro concreto, de forma que este contacto produzca el gusto genérico hacia los libros (Quintanal, 2005).

La Literatura infantil enriquece al niño en todos los aspectos de su persona: desde lo intelectual a lo afectivo, lo emocional, lo íntimo, lo onírico e incluso lo irreal (Vieiro y Gómez, 2004). Lo prepara para la lectura de aprendizaje: si el muchacho disfruta de las fantásticas aventuras que se esconden en la Literatura Infantil también será capaz de estudiar con suficiente atención teorías, ideas, historias y filosofías que estén algo más alejadas de sus intereses y sus motivaciones (Gasol y Aránega, 2000). Todo ello, les aporta un amplísimo horizonte de fantasía y sueños y ayuda al niño a entender y, en parte, a solucionar sus problemas psicológicos y afectivos (miedos, complejos, celos...). También enriquece el vocabulario y el uso de las estructuras del idioma y, en consecuencia, desarrolla la capacidad de expresión, tanto oral como escrita (Cassany y otros, 1994). Además, hay que tener en cuenta que con la narración o lectura en voz alta, se potencia la capacidad de escucha, que amplía la atención y es tan importante en toda comunicación (Quintanal, 2008). Las lecturas compartidas estrechan lazos afectivos y favorecen la expresión espontánea de los sentimientos y las emociones.

En este orden de cosas y a través de este proyecto de investigación-acción, a nuestros futuros docentes se les ha brindado la oportunidad de poner en práctica los conocimientos adquiridos en clase en torno a la *Literatura Infantil* y a la *Animación Lectora*, permitiéndoles entrar en contacto con la realidad de las aula programando actividades de animación y comprobando tanto sus capacidades como la seguridad con que se enfrentan al grupo de alumnos. En concreto, han tenido que seleccionar textos adecuados a la edad y el nivel receptor de los niños y programar una serie de actividades creativas que animasen a la lectura. Pero la programación no se ha quedado sólo en el papel, como suele ocurrir con la mayoría de las que se realizan durante la diplomatura, sino que la han puesto en práctica ante el grupo de alumnos correspondiente de las etapas de Infantil o Primaria, comprobando así su efectividad y los problemas reales que pueden



surgir en la práctica diaria.

De este modo, han podido comprobar, ya lo señalaba Romero (2010), que el animador debe huir de la improvisación y fijarse unos objetivos concretos, para lo cual se debe planificar el número de actividades que va a realizar, las estrategias elegidas, los libros a emplear; aunque sin crear un modelo tan rígido que el niño se sienta encorsetado, dirigido o adiestrado. Hay que dar lugar también al imprevisto y a la sorpresa que pueda surgir de la imaginación de los niños.

Así, a través de las clases y las experiencias prácticas desarrolladas, Cerrillo (2002) nos ha enseñado que los estudiantes universitarios han tomado conciencia de la importancia de estar al día de las novedades en Literatura Infantil y Juvenil y de los libros documentales y demás materiales y soportes de la lectura, sin olvidar nunca que **sólo podremos contagiar aquello que sentimos**, que amamos, que nos hace vibrar. Kepa Osoro (2010), en su "Proyecto de Lectura para Centros Escolares", establece como primero de todos los principios el que "sólo nuestra pasión discreta, serena, respetuosa y sincera podrá crear adictos a la causa lectora". En este sentido, la experiencia ha enriquecido a los alumnos participantes en el proyecto y les ha puesto en el camino para continuar, en sus futuras aulas de trabajo, desarrollando actividades semejantes.

En el origen de toda esta experiencia subyace un doble objetivo fundamental:

1. Por un lado el enriquecer *la formación inicial que los futuros profesores* (potenciales animadores de la lectura, en nuestro caso) reciben en sus estudios de Magisterio, pudiendo contrastar la formación teórica con la experiencia práctica en el aula, y de ese modo, aprender desde la acción educativa directa y activa.
2. Por otro, la posibilidad de *dinamizar la animación lectora en un Centro de Educación Infantil y Primaria*, ofreciendo a su alumnado experiencias innovadoras, sugerentes y atractivas, que estimulen su interés por el libro y su mundo, pero también permitiendo su profesorado, responsable directo de la formación de los niños, enriquecer su potencial conocimiento de la didáctica lectora, refrescando las experiencias desarrolladas en su labor docente.

Más concretamente, pretendemos alcanzar los siguientes objetivos específicos:

1. Integrar el interés y la motivación lectora en los procesos educativos iniciales.
2. Generar en las aulas un ambiente lúdico, favorable a la lectura, que estimule el interés en su ejercitación.
3. Converger en una misma dirección las actividades lectoras del colegio y la formación inicial que reciben los futuros profesores de los niveles educativos de Infantil y Primaria.
4. Desarrollar una experiencia integradora de formación lectora que implique tanto a alumnos y maestros de las etapas formativas iniciales como a estudiantes y profesores del ámbito universitario del entorno.

## **2.- METODOLOGÍA**

En la planificación y desarrollo de este proyecto se vieron implicados distintos colectivos:

- 6 profesores del CES Don Bosco de Madrid integrantes del Grupo de Investigación PIAAEL.
- Cuarenta y seis estudiantes de la asignatura de Literatura Infantil de 2º y 3º de Magisterio (curso 2008/2009) de las especialidades de Educación Infantil y Educación Primaria.
- Once Profesores del COLEGIO SANTÍSIMO SACRAMENTO de Madrid: directora y profesora de lengua de 6º de Primaria, Jefa de Estudios y profesora de lengua de 5º de Primaria, tutores de los 6 grupos de Educación Primaria y tutores de los 3 grupos de Educación Infantil.

Este proyecto de Innovación Educativa se inició, previa presentación por parte de los correspondientes profesores, con el compromiso personal y voluntario de los estudiantes de 2º y 3º de Magisterio de la asignatura de Literatura Infantil. Una vez establecido quiénes querían participar, se inscribían por parejas (aunque, en ocasiones, hubo tanta demanda que se aceptaron grupos de tres alumnos) y se seleccionaban las fechas de implementación así como el curso y el material de lectura (cuento, libro, poesía....) a trabajar en las mismas. Evidentemente, los participantes fueron previamente formados en una sesión específica donde se les proporcionaron dos materiales temáticos: un modelo de Programación Didáctica titulado *“Programación de la Sesión de Animación Lectora”* y el documento *“El cuento y su valor educativo”* (ambos pueden encontrarse en la web que recoge todo el material de la experiencia: [En línea: marzo 2010] <[http://www.cesdonbosco.com/lectura/web\\_proyecto\\_AL/>](http://www.cesdonbosco.com/lectura/web_proyecto_AL/>)).

En segundo lugar, los grupos de animadores diseñaban la programación de la sesión, según el modelo que les había sido explicado (todo bajo la supervisión tanto del correspondiente profesor de la materia como del coordinador del proyecto), teniendo en cuenta que la duración prevista para las mismas no debía exceder de los 30´ para los cursos de Infantil y Primer Ciclo de Primaria, de los 40´ en Segundo Ciclo de Primaria ni de los 50´ en el Tercer Ciclo de Primaria (todo este material también está disponible en la página web tras consentimiento firmado por todos los implicados).

Tras obtener el visto bueno definitivo, las sesiones de animación se llevaban a efecto el día y hora asignados en el aula correspondiente del Colegio Santísimo Sacramento (según los requisitos de la programación preparada). A los estudiantes de Magisterio les acompañaba siempre un profesor/a del Ces Don Bosco y el tutor responsable del aula.

Finalmente, y una vez concluida cada sesión, la experiencia debía ser evaluada tanto por los propios estudiantes como por los profesores de ambos Centros (CES y colegio), utilizando para ello la ficha que figura en el Anexo 1.

Aunque inicialmente, se pretendía llevar a efecto al menos una sesión trimestral en cada curso de Educación Infantil (EI) y Primaria (EP) en las que se aplicarían distintas técnicas de animación lectora. Finalmente, el calendario escolar permitió ampliar estas expectativas al llegar a planificarse, programarse e implementarse un total de 23 sesiones de Animación a la Lectura en todos los cursos y ciclos tanto de EI como de EP entre los meses de noviembre de 2008 y mayo de 2009, ambos incluidos. Concretamente, se llevaron a cabo tres sesiones en cada uno de los cursos de Infantil y Primer Ciclo de Primaria, y dos sesiones en cada uno de los

otros dos ciclos de Primaria.

### **3.- RESULTADOS**

Dado que nuestra intención es continuar desarrollando esta actividad en el futuro, estimamos necesario VALIDARLA e incluir las mejoras oportunas, por lo que procedimos a valorar tanto cualitativa como cuantitativamente los siguientes aspectos:

1. Grado de satisfacción de todos los agentes implicados: departamento universitario, estudiantes-animadores y profesores de Infantil y Primaria.
2. Procedimiento seguido: cumplimiento del calendario y de las programaciones y calidad del material desarrollado.
3. Carácter innovador de la experiencia y posibilidades de incardinación en el currículo escolar.

Para ello, recabamos información de interés de acuerdo con los siguientes 4 procesos:

*Proceso A* – Grupo de discusión del profesorado universitario.

*Proceso B* – Grupo de discusión del profesorado del Colegio de Infantil y Primaria.

*Proceso C* – Estudiantes universitarios (fichas de evaluación de los estudiantes-animadores)

*Proceso D* – Evaluación de los agentes (fichas de los profesores de ambos centros)

### **4.- RESULTADOS MÁS DESTACADOS DEL PROCESO A: GRUPO DE DISCUSIÓN DEL PROFESORADO DEL CES DON BOSCO (ANÁLISIS DE CONTENIDO)**

#### **1.- Valoración de la experiencia.**

En líneas generales, la valoración es muy positiva. Se considera que los objetivos se han logrado en aspectos como la implicación de los alumnos o la motivación mostrada en los distintos grupos. Igualmente, a nivel formativo, se ha logrado un buen nivel de desarrollo de los contenidos que se abordan. A los alumnos de magisterio se les ha “enganchado” con la literatura infantil y, aún en mayor medida, con la animación escolar a la lectura. Se aprecia un valor de compromiso personal, descubierto por los alumnos por la vivencia experiencial que han tenido de la animación.

Por último, se valoran positivamente los recursos de comunicación interna que se han utilizado, a través de la web, lo cual ha facilitado el acceso inmediato a todo el material generado, así como la actualización inmediata del mismo.

#### **2.- Percepción que se tiene del beneficio que ha supuesto la experiencia para los futuros docentes.**

La implicación de los estudiantes se ha reflejado en sus calificaciones. Los que han participado en la experiencia han obtenido buenas notas, incluso sus beneficios se han puesto de manifiesto en las actividades que para la práctica de la asignatura se

desarrolla en el aula. Leen más, y leen mejor. Han interpretado de forma mucho más adecuada los distintos géneros que conforman la literatura infantil y, además, han descubierto sus valores pedagógicos y la importancia que tiene un desarrollo lúdico de la actividad.

### 3.- Propuestas de mejora.

Con respecto a futuras experiencias, nos planteamos algunas propuestas de mejora entre las que destacaríamos establecer una planificación previa de la tipología de lecturas a trabajar. De este modo, los estudiantes someterán a dicha clasificación la selección de obras y aseguraremos abordar todo tipo de géneros literarios.

En cuanto a la programación de actividades, se sugiere enriquecer el modelo de programación, estableciendo actividades previas a la sesión y otras con carácter posterior. Igualmente se potenciará todo tipo de actividad manipulativa, sobre todo en los niveles inferiores.

Se acomodará la selección de cursos, a los estudios desarrollados en el CES, para ir aproximando ambos aspectos en la práctica.

## **5.- RESULTADOS DEL PROCESO B: GRUPO DE DISCUSIÓN DEL PROFESORADO DEL COLEGIO SANTÍSIMO SACRAMENTO (ANÁLISIS DE CONTENIDO)**

### 1 - Valoración de la experiencia.

Ed. Infantil 3 años. Los niños estaban muy atentos. Gustó mucho la preparación. De las tres sesiones, la primera gustó por resultar un cuento más manipulativo. El tercero dio poco juego pues se limitó a colorear. Se ha adaptado muy bien el vocabulario a los niños.

Ed. Infantil 4 años. Muy bien. Problemática la colocación de los niños en círculo pues no caben, mejor en U. Gustó mucho el primer cuento por su presentación en un rollo de pergamino.

Ed. Infantil 5 años. Unos cuentos más acertados que otros. El tema del segundo cuento no resultó propio para esta edad (todo trataba de "caca"). El último cuento muy bien preparado, pero los niños sabían la canción.

1º Ed. Primaria. Gustó el primero (papiroflexia). Los otros también, pero los estudiantes no dominaban al grupo. Además, no lo tenían tan trabajado.

2º Ed. Primaria. El primero no estuvo a la altura de los otros dos. El concurso fue una buena idea que no acabó muy bien.

3º Ed. Primaria. Es una clase "movida", lo que supone un riesgo. En la primera sesión se comportaron muy bien; en las otras dos estuvieron muy cortados los estudiantes a la hora de hacer las actividades.

4º Ed. Primaria. El primero muy bien, se nota que iba preparado; se trataba de una técnica poco conocida ante la que los chicos respondieron muy bien. El segundo carecía de atractivo para ellos (era propio de más pequeños). El siguiente faltó originalidad en lo que se preparó (colorear fichas).

5º Ed. Primaria. El primero les encantó. Los estudiantes entraron en el aula representando un personaje y tenían mucho material preparado, con pistas y

mapas. Muy dinámico, lo que les encantó. Lo unieron con la representación de un libro que luego ha leído toda la clase. La segunda sesión muy bien. Una de las estudiantes conocía al grupo y lo controló muy bien.

6º Ed. Primaria. En la primera sesión no se hicieron con la clase. Tuvieron que intervenir las profesoras. Entraron directamente con actividades. Faltó motivación inicial y preparación.

2.- Percepción que se tiene del beneficio que ha supuesto para la lectura del aula.

Ha sido clarísima. En 5º por ejemplo, han conseguido introducir este tipo de libros en la biblioteca de aula (pistas). Se ha captado muy bien la importancia que tiene el libro, su presencia en las sesiones de clase y su relevancia. Si el objetivo era tener presente el libro en el aula, se ha conseguido. Los niños funcionan mejor cuando tienen “presente” el libro en su actividad. Resulta más dinámico y consigue focalizar la atención de los alumnos (al captarlos visualmente).

Resulta muy importante la adaptación que se haga de los cuentos a la edad de los alumnos. También es necesario que las actividades resulten manipulativas, que impliquen y hagan introducirse a los lectores. Por último, destacan como un elemento muy positivo, que algunas sesiones presentaban actividades de trabajo colaborativo. Resulta muy enriquecedor y les educa.

En sentido negativo, algunas veces, condiciona la presencia física del profesor de la Facultad. En cuanto al horario, ha resultado muy bien en las horas establecidas. Se sugiere comenzar de los mayores a los pequeños, para permitir a los de infantil ir “enganchando” a los niños, y tener la clase mejor controlada cuando toque la sesión de Animación lectora.

En cuanto al lugar, éste debe condicionarlo la propia programación. Alguna sesión se ha hecho en el gimnasio, la mayoría en las aulas,... no importa tanto el lugar como la actividad programada.

3.- Propuestas de mejora.

Se sugiere introducir en cada curso, una sesión con uno de los libros recomendados en el colegio, al objeto de entroncar mejor con su programación. Se señala la importancia de seleccionar bien los cuentos, para lo que conviene que los estudiantes que vayan a realizar la actividad, comenten previamente con los profesores la adecuación de la lectura seleccionada. Además, ha de cuidarse mucho la programación de actividades para que resulten lo más pedagógicas posible. En cuanto a las actividades a desarrollar con los alumnos, se pide que éstas resulten sobre todo originales, novedosas y creativas (no tanto colorear). Incluso, ambientar bien la clase para la sesión, motivándola tanto con la decoración como con la palabra. En conclusión, los profesores del colegio piden conocer previamente la programación de la sesión y sugieren coordinar mejor el tipo de lectura que se vaya a realizar en cada curso.

Por último, señalar que se estima apropiada la programación de este año.

## 6.- RESULTADOS DE LOS PROCESOS C Y D: ANÁLISIS CUANTITATIVO DE LAS FICHAS DE EVALUACIÓN DEL PROFESORADO Y DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS IMPLICADOS

Como puede verse en la Tabla 1, los profesores responsables de los grupos de Educación Infantil y Primaria del Colegio Santísimo Sacramento de Madrid en los que se llevaron a cabo las sesiones de Animación a la Lectura (considerados en su conjunto) puntuaron muy alto los distintos elementos evaluados mediante el sencillo formulario diseñado al efecto (ver Anexo 1).

Teniendo en cuenta que la escala Likert permitía puntuar entre 1 y 5 puntos cada uno de los 14 ítems analizados, podemos afirmar que, en términos generales, todos fueron considerados como “prácticamente inmejorables” puesto que sus medias aritméticas rozaron la puntuación máxima posible. Tan sólo destacar que los ítems mejor valorados fueron la *Adecuación del texto seleccionado* y el *Grado de satisfacción percibida en los niños* con calificaciones medias de 4,94; mientras que el peor puntuado fue la *Capacidad de gestión de la disciplina del grupo*.

ÍTEM	Media	Desviación típica
ACTITUD GENERAL DE LA PAREJA DE ANIMADORES	4,75	,447
ADECUACIÓN DEL TEXTO SELECCIONADO	4,94	,250
ADECUACIÓN DE LA DISTRIBUCIÓN TEMPORAL DE LOS DIFERENTES APARTADOS DE LA SESIÓN	4,62	,500
ADECUACIÓN DE LA VELOCIDAD LECTORA	4,71	,611
ADECUACIÓN DE LOS CAMBIOS DE ENTONACIÓN EN LA SESIÓN	4,56	,727
ADECUACIÓN DEL LENGUAJE NO VERBAL MANIFESTADO POR LOS ANIMADORES	4,69	,479
ADECUACIÓN DE LA RECREACIÓN DE PERSONAJES DESARROLLADA	4,67	,617
GRADO DE EMPATÍA CONSEGUIDA CON LOS NIÑOS	4,88	,342
CAPACIDAD DE REACCIÓN ANTE LO INESPERADO	4,56	,629
CAPACIDAD DE CAPTACIÓN DE LA ATENCIÓN DE LOS OYENTES	4,56	,629
CAPACIDAD DE GESTIÓN DE LA DISCIPLINA DEL GRUPO	4,44	,629
GRADO DE IMPLICACIÓN DE LOS NIÑOS CONSEGUIDA	4,88	,342
GRADO DE SATISFACCIÓN PERCIBIDA EN LOS NIÑOS	4,94	,250
VALORACIÓN GLOBAL	4,594	,4905

TABLA 1.- Valoración media dada por los profesores de infantil y primaria al conjunto de las sesiones de animación desarrolladas en sus aulas.

Por su parte, la valoración dada por los Profesores Universitarios que supervisaron las sesiones queda recogida en la Tabla 2. Como puede verse, y a pesar de que las puntuaciones medias también fueron bastante altas, éstos fueron más exigentes con respecto a los resultados obtenidos en las distintas sesiones observadas. En esta ocasión, su *Valoración global* fue ligeramente inferior a la emitida por los tutores de aula (3,977 frente al 4,594 otorgado por éstos últimos); aunque estuvieron de acuerdo con los docentes de los grupos de Infantil y Primaria en que uno de los aspectos mejor calificado fue la *Adecuación del texto seleccionado* (con un 4,35 de media) mientras que el peor considerado también fue el *Grado de gestión de la disciplina del grupo* (con un 3,43 de media).

ÍTEM	Media	Desviación típica
ACTITUD GENERAL DE LA PAREJA DE ANIMADORES	4,39	,656
ADECUACIÓN DEL TEXTO SELECCIONADO	4,35	,714
ADECUACIÓN DE LA DISTRIBUCIÓN TEMPORAL DE LOS DIFERENTES APARTADOS DE LA SESIÓN	3,48	,665
ADECUACIÓN DE LA VELOCIDAD LECTORA	3,68	,780
	3,83	,717

ADECUACIÓN DE LOS CAMBIOS DE ENTONACIÓN EN LA SESIÓN	3,78	,850
ADECUACIÓN DEL LENGUAJE NO VERBAL MANIFESTADO POR LOS ANIMADORES	3,57	,788
ADECUACIÓN DE LA RECREACIÓN DE PERSONAJES DESARROLLADA	3,74	,689
GRADO DE EMPATÍA CONSEGUIDA CON LOS NIÑOS	3,52	,593
CAPACIDAD DE REACCIÓN ANTE LO INESPERADO	3,83	,834
CAPACIDAD DE CAPTACIÓN DE LA ATENCIÓN DE LOS OYENTES	3,43	,728
CAPACIDAD DE GESTIÓN DE LA DISCIPLINA DEL GRUPO	4,04	,825
GRADO DE IMPLICACIÓN DE LOS NIÑOS CONSEGUIDA	4,17	,717
GRADO DE SATISFACCIÓN PERCIBIDA EN LOS NIÑOS	3,977	,5228
VALORACIÓN GLOBAL		

TABLA 2.- Valoración media dada por los profesores del CES al conjunto de las sesiones de animación desarrolladas por sus alumnos.

Por último, los resultados de la autoevaluación hecha por los propios alumnos que llevaron a cabo la programación y desarrollo de las sesiones de animación lectora en las aulas de Infantil y Primaria (Tabla 3) muestran que sus valoraciones se sitúan entre las más altas de los Profesores del Colegio y las más bajas de sus Profesores Universitarios, ya que, en esta ocasión, su *Valoración global* alcanzó una puntuación media de 4,227 puntos.

ÍTEM	Media	Desviación típica
ACTITUD GENERAL DE LA PAREJA DE ANIMADORES	4,64	,549
ADECUACIÓN DEL TEXTO SELECCIONADO	4,55	,617
ADECUACIÓN DE LA DISTRIBUCIÓN TEMPORAL DE LOS DIFERENTES APARTADOS DE LA SESIÓN	4,00	,866
ADECUACIÓN DE LA VELOCIDAD LECTORA	4,18	,584
ADECUACIÓN DE LOS CAMBIOS DE ENTONACIÓN EN LA SESIÓN	4,25	,803
ADECUACIÓN DEL LENGUAJE NO VERBAL MANIFESTADO POR LOS ANIMADORES	3,91	,879
ADECUACIÓN DE LA RECREACIÓN DE PERSONAJES DESARROLLADA	3,94	,964
GRADO DE EMPATÍA CONSEGUIDA CON LOS NIÑOS	4,42	,792
CAPACIDAD DE REACCIÓN ANTE LO INESPERADO	4,06	,704
CAPACIDAD DE CAPTACIÓN DE LA ATENCIÓN DE LOS OYENTES	4,27	,876
CAPACIDAD DE GESTIÓN DE LA DISCIPLINA DEL GRUPO	3,91	,914
GRADO DE IMPLICACIÓN DE LOS NIÑOS CONSEGUIDA	4,55	,768
GRADO DE SATISFACCIÓN PERCIBIDA EN LOS NIÑOS	4,58	,708
VALORACIÓN GLOBAL	4,227	,5168

TABLA 3.- Valoración media dada por los propios animadores al conjunto de las sesiones de animación desarrolladas por ellos mismos.

Curiosamente, sus puntuaciones más altas y más bajas estuvieron bastante en consonancia con las opiniones de los dos colectivos anteriores, puesto que los alumnos consideraron que sus mejor actuación tuvo que ver con su *Actitud general*, *Grado de satisfacción percibida en los niños*, *Adecuación del texto seleccionado* y *Grado de implicación de los niños conseguida* (con puntuaciones medias de entre 4,64 y 4,55), mientras que, una vez más, reconocieron que sus mayores dificultades estuvieron tanto en la *Adecuación del lenguaje no verbal manifestado* como en la *Capacidad de gestión de la disciplina del grupo* (con una puntuación media de 3,91).

Así pues, en términos generales y a pesar de las pequeñas diferencias observadas en las valoraciones efectuadas por los distintos colectivos implicados en esta experiencia, podemos concluir afirmando que, al igual que ocurrió con los datos finales aportados por los Procesos A y B (de índole estrictamente cualitativa), el análisis de los datos aportados por el instrumento de evaluación cuantitativo señaló también un alto grado de satisfacción por parte de todos los grupos participantes tanto en la etapa de Educación Infantil como en la de Educación Primaria.

## 7.- CONCLUSIONES

A tenor de todo lo anterior, podemos extraer las siguientes *conclusiones finales*:

1. La coordinación entre los Centros de Formación del Profesorado y los Centros de Enseñanza de Infantil y Primaria resulta perfectamente factible, lo que supone un enriquecimiento mutuo que contribuye a mejorar ambos estamentos tanto en la teoría como en la práctica docente y discente.
2. Este tipo de experiencia facilita la autoafirmación pedagógica de los estudiantes de magisterio y eleva su autoestima profesional, al sentirse mucho más implicados en los procesos reales de enseñanza y aprendizaje.
3. La generación de este tipo de experiencias estimula la creatividad en todos los implicados, deviniendo un material didáctico sumamente enriquecedor y útil para otros.
4. Las programaciones desarrolladas por los estudiantes resultan no sólo válidas en términos de consecución de objetivos, sino también técnica y profesionalmente, lo que les otorga una gran estima entre el profesorado y estimula la implicación de los propios creadores.
5. Aproximar el Centro de Magisterio a la Escuela, genera un clima de relación que se transmite más allá del aula, en las relaciones institucionales y en las profesionales, todo lo cual resulta perfectamente traducible en un clima de innovación e investigación educativa, muy enriquecedor.
6. Es posible extrapolar la experiencia a otras áreas de enseñanza y a otros campos de trabajo pedagógico, con lo que es posible contribuir al enriquecimiento didáctico de los futuros profesionales de la educación.

Con ello, hemos conseguido implantar un sistema de relación didáctica e interacción formativa entre la escuela, como institución, y la formación inicial del profesorado que luego se incorporará a dicho estamento. Sabemos que la lectura es un medio, que nos permite a unos y otros, compartir ilusiones pero también experiencias, pues, como hemos podido comprobar (Leguina (2009) lo describió magistralmente explicándonos el desarrollo de las clases del poeta francés Perros), el profesorado profesional se nutre experiencialmente y actualiza notablemente sus referentes a la hora de desarrollar la actividad de animación lectora con sus alumnos. Se nos ha constatado la importancia que tiene la programación didáctica en este marco de acciones, referenciando debidamente el proceso, facilitando la acción metodológica y regulando los procesos de relación de interacción en una dirección didáctica común, elemento éste que enlaza perfectamente ambas instituciones docentes, pues le confiere identidad a la acción formativa inicial de los estudiantes universitarios y al mismo tiempo los profesores de la escuela pueden conocer con antelación y valorar críticamente la pertinencia pedagógica de la actividad que en su aula se pretende desarrollar.

## BIBLIOGRAFÍA

- CASSANY, D. y otros (1994) *Enseñar Lengua*. Barcelona: Graó.
- CERRILLO, P. y LARRAÑAGA, E. (2002). *Libros, lectores y mediadores*. Cuenca: Universidad de Castilla La Mancha.



- GARCÍA LLAMAS, J.L. (2007). *Análisis y Evaluación de Competencias Básicas en Primaria*. Conferencia impartida el 12 de noviembre en el Grupo de Trabajo titulado "Desarrollo de las competencias básicas en Educación Primaria" (CEIP Paco Rabal – UNED). Documento interno fotocopiado.
- GASOL, A. y ARÁNEGA, M. (2000). *Descubrir el placer de la lectura: lectura y motivación lectora*. Barcelona: Edebé.
- LEGUINA, J. (2009) Elogio de la lectura. [on line: julio 2010] <<http://www.vallecastodocultura.org/Razones%20para%20leer/Razones%20para%20leer.htm>>
- MEC (2006). R.D. 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (BOE 8 de diciembre).
- OSORO, K. (2010). Proyecto de lectura para centros escolares: intuiciones y compromisos para el futuro de la animación. En SOL-e [on line: julio 2010] <[http://sol-e.com/plec/documentos.php?id\\_documento=38&id\\_seccion=6&nivel=Primaria](http://sol-e.com/plec/documentos.php?id_documento=38&id_seccion=6&nivel=Primaria)>
- QUINTANAL, J. (2005). *La animación lectora en el aula: técnicas, estrategias y recursos*. Madrid: CCS.
- QUINTANAL, J. (2008). La importancia de leer bien. En: J. Quintanal y E. Miraflores (coords). *Educación Primaria: orientaciones y recursos metodológicos para una enseñanza de calidad*, pp. 285-308. Madrid: CCS.
- ROMERO, Y. (2010) *La animación lectora*. CD-Rom. Almería: Tutorial Formación.
- VIEIRO, P. Y GÓMEZ, I (2004). *Psicología de la lectura*. Madrid: Pearson Educación.



# **LA FORMACIÓN DEL TÉCNICO SUPERIOR EN EDUCACIÓN INFANTIL EN LA LOE**

**Xesús Ferreiro Núñez**

Dpto. Servicios Socioculturales y a la Comunidad. IES Gamallo Fierros

## **RESUMEN**

Este trabajo avanza un breve análisis de la adaptación a la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE) del Título del Ciclo Formativo de Grado Superior en Educación Infantil y su desarrollo para Galicia. Se describen, partiendo de la experiencia en un IES donde está implantado, los aspectos más relevantes de las demandas que la sociedad le plantea al educador o educadora infantil, especialmente al que desarrolle su profesión en el ciclo 0-3, y las posibilidades que ofrece el currículo vigente. Son valorados diversos elementos de la estructura del título, en un momento oportuno, finales del curso 2009-2010, al titular la primera promoción LOE.

Además, se ha constatado que, después de la formación inicial, este titulado carece de oferta de formación permanente adecuada a su quehacer profesional, cuestión que debería ser abordada desde la administración para la mejora del profesional y de la escuela 0-3.

**Palabras clave:** educación infantil; escuela infantil; formación profesional.

## **THE TRAINING OF THE SUPERIOR TECHNICIAN IN CHILD EDUCATION IN THE LOE**

### **ABSTRACT**

This work moves forward a brief analysis from the adjustment to the Education Organic Law 2/2006 (LOE) of the Title of the Training Cycle of Grade Superior in Child Education and its development for Galicia. Starting from the experience in an IES where that title is introduced, the most relevant aspects that the society demands to the educator or child educator are described, especially to the one which develops its profession in the cycle 0-3, and possibilities that the curriculum in force offers. Several elements of the structure of the title are analysed, in a right

time, at the end of the course 2009-2010, to the holder the first LOE promotion. In addition, it has been confirmed that, after the initial training, this entitled one lacks suitable life-long learning offer to its professional chore, question that it should be accosted from the administration for the improvement of the professional and of the school 0-3.

**Key words:** early childhood education; child education; vocational training.

## 1.- INTRODUCCIÓN

A punto de terminar en Galicia la primera promoción del ciclo formativo de grado superior de Educación Infantil que ha cursado sus estudios adaptados a la Ley Orgánica de Educación 2/2006 (LOE), y a su posterior desarrollo normativo, hemos puesto nuestra mirada sobre las diferencias entre la estructura del anterior ciclo y la del vigente, además de en las demandas de competencias que la sociedad exige al titulado.

El vigente título tiene una estructura más homogénea y flexible respecto de los diversos subsistemas de formación profesional (FP) y la transición entre los mismos para las diferentes acreditaciones de los saberes teórico-prácticos que una persona puede realizar, según sus niveles de cualificación.

En el desarrollo posterior se explicita la inclusión de las enseñanzas propias de la formación profesional inicial, las acciones de inserción y reinserción laboral de los trabajadores, así como las orientadas a la formación continua en las empresas (RD 1538/2006).

El sistema educativo tiene por finalidad preparar al alumnado en un campo profesional y facilitar su adaptación a las modificaciones así como contribuir a su desarrollo personal y al aprendizaje permanente. Se incide en la importancia de las actitudes y las normas en el desarrollo de la profesión, persiguiendo así el gran objetivo de la FP, que no es otro que el desarrollo integral de la persona.

## 2.- ESTRUCTURA DE LA FP EN EL MARCO DE LA LOE

La sociedad le encomienda al sistema educativo, en su nivel postobligatorio, que desarrolle y se ocupe de la FP Inicial (FPI), tanto de grado medio como superior. Esta se ordena según un grupo de ocupaciones en familias profesionales que configuran un sector económico y que, de alguna manera, constituyen una actividad productiva. Cada familia profesional está constituida por diferentes ciclos formativos que cualifican para un ejercicio profesional técnico o superior. Los ciclos en la normativa LOGSE tenían una duración que oscilaba entre las 1300 y las 2000 horas. Con la normativa actual esto se ha modificado de modo y manera sustancial. El desarrollo de la norma avanza hacia el establecimiento de ciclos con una duración homogénea de dos cursos, 2000 horas, de las cuales 380 aproximadamente son de Formación en Centros de Trabajo (FCT). Actualmente, en el último trimestre se realiza simultáneamente la FCT y un proyecto en el cual el alumno o alumna elabora una propuesta viable.

Los títulos formativos son instrumentos para acreditar las *cualificaciones y las competencias* propias de cada uno de ellos. Por lo que respecta a la competencia profesional, articula un conjunto de capacidades, conocimientos, destrezas y

actitudes que capacitan para el desarrollo de una profesión en un determinado nivel requerido en el mercado laboral. Esta competencia profesional está subdividida en diversas unidades que agrupan funciones productivas identificadas en el análisis de funciones a un nivel básico, donde una de ellas puede ser desarrollada por una persona y que conocemos en nuestro contexto como *realizaciones profesionales*.

Debemos tener en cuenta que la cualificación constituye un conjunto de competencias profesionales con determinada significación en el mercado de trabajo y que puede ser adquiridas mediante formación modular u otros tipos, e incluso a través de la experiencia laboral, tal y como recoge la Ley Orgánica 5/2002 de Cualificaciones y de la Formación Profesional.

Las competencias profesionales se ocupan de aspectos técnicos y de otros en relación a la formación para la adaptabilidad, Así, pueden ser:

- Competencias técnicas: específicas de una cualificación y transversales a otras profesiones.
- Competencias clave: forman para la adaptación a contextos laborales.

Cada unidad de competencia incluye diversos elementos, entre los cuales figura el nivel de cualificación que se puede acreditar en conjunto, o bien parcialmente, a través de las diferentes realizaciones profesionales que la componen. Estas realizaciones, como ya se apuntaba, describen los comportamientos esperados de un trabajador o el contexto profesional, que define los medios de producción, productos o resultados de trabajo. En el sistema educativo, la unidad de competencia comprende uno o varios módulos formativos dentro de un título de ciclo formativo (contenidos, capacidades y criterios de evaluación, espacios...) y describe el entorno profesional en el que puede desarrollarse, los sectores productivos y las ocupaciones más relevantes del profesional para el que prepara el ciclo formativo.

En su acepción correcta, modulo formativo se refiere a una agrupación o conjunto de enseñanzas con coherencia y entidad propia que lo están por su vinculación con una o varias unidades de competencia de un título profesional o incluso por su contribución al logro de finalidades de la FP. (Ley Orgánica 5/2002).

### **3.- MODIFICACIONES MÁS RELEVANTES DE LA ADAPTACIÓN A LA LOE DEL TÍTULO DE TÉCNICO EN EDUCACIÓN INFANTIL**

Uno de los primeros títulos en ser adaptados, en Galicia, a la normativa LOE e implantado en el curso 2008-2009 ha sido el ciclo formativo de grado superior en educación infantil. Analizaremos algunos de sus aspectos, respecto del anterior currículo, además de un análisis de las demandas sociales que se le requieren al profesional educador en el ámbito reglado para el ciclo 0-3 y las competencias para las que prepara el actual título. Así, de su estructura destacamos:

- El primer bloque, se ocupa de su identificación, perfil y entorno profesional. También realiza un ejercicio de prospectiva del título en el sector o sectores. Respecto de la identificación, además de la denominación refleja el nivel que, como se ha dicho es de grado superior, con una duración de dos mil horas y que forma parte de la familia profesional de servicios socioculturales y a la comunidad.

Además se explicita el referente europeo, CINE-5b.

El perfil profesional del título está determinado por la competencia general, reflejada en una cualificación profesional del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, que abarca 7 unidades de competencia.

La realidad normativa se ha impuesto a las demandas sociales y evidencias científicas en relación a la consideración de la educación infantil como un todo, sin división de edades o profesionales. Así, la LOE consolidó la división de la etapa infantil, no sólo en cuanto a su gestión por diferentes administraciones, sino también al tipo de profesionales que ejercen en uno u otro ciclo. Algo semejante ocurrió con la ESO, en su momento. Algunas voces (Hoyuelos, 2009) alertan del problema que esto ha generado. Además, la *tutela* que la norma establece para el educador o educadora titulada en el grado superior en educación infantil para ejercer en el ciclo 0-3 por parte de un maestro o maestra, relega a este profesional a funciones ejecutivas, aunque en la práctica no sea realmente así.

Las ocupaciones más relevantes que establecen el Real Decreto 1394/2007 y el Decreto 226/2008 y el 38/2010, son tres: la de educador infantil en el ciclo 0-3, la de educador de menores 0-6 años en el ámbito de los servicios sociales y la de educador en proyectos y programas de ocio y tiempo libre con menores de 6 años.

- Un segundo bloque de la estructura del título está referido a los objetivos, los cuales fijan lo que se ha de alcanzar al terminar los estudios.
- En el tercer bloque situamos los “contenidos” recogidos en los módulos profesionales a desarrollar. Estos tienen una estructura que responde al siguiente esquema: denominación y código, equivalencia en créditos ECTS, los objetivos expresados como resultados de aprendizaje y criterios de evaluación. Además se recogen los contenidos básicos y las orientaciones pedagógicas.

En el caso que nos ocupa, se han rediseñado todos los módulos existentes, pero algunos con mayor profundidad (FOL, desarrollo socioafectivo, proyecto integrado o el de FCT, como se ha señalado) y diseñado otros (primeros auxilios, empresa e iniciativa emprendedora, intervención con familias y atención a menores en riesgo social). Nos detendremos en estos últimos módulos:

- *Primeros auxilios*, que pretende formar para desempeñar funciones de prevención y seguridad en relación a la aplicación de los primeros auxilios y el establecimiento de entornos seguros. Desde nuestro punto de vista es uno de los módulos más relevantes de los incorporados.
- *Empresa e iniciativa emprendedora*, cuya finalidad es formar para el desarrollo de la propia iniciativa empresarial mediante el autoempleo o bien en el trabajo por cuenta ajena.
- *Intervención con familias y atención a menores en situación de riesgo social*, que pretende la formación para el desempeño de funciones de organización, ejecución y evaluación de intervenciones socioeducativas con menores y las relacionadas con la colaboración con la familia.

#### **4.- COMPETENCIAS Y EJERCICIO PROFESIONAL DEL EDUCADOR INFANTIL EN EL CICLO 0-3**

Las nuevas demandas sociales en relación a la infancia y la investigación en la didáctica están provocando que el profesional, educador o educadora infantil, necesite de mayor capacitación para adaptarse a los diferentes ámbitos, pero también a los cambios sociales dentro de los mismos. ¿Cuales son las competencias requeridas y qué proporciona la escuela infantil 0-3 a criaturas y familias? Desde diversos ámbitos se viene observando que la inercia, y reticencias, de algunas instituciones está impidiendo que se vean realmente los frutos de esas mejoras en muchas escuelas. Lo asistencial todavía prima sobre lo educativo en muchas escuelas al no considerar que lo referido al cuidado físico, emocional y de seguridad del niño o niña forme parte del currículo y que constituyen quehaceres educativos por sí mismos. En estos casos lo que subyace es puro *asistencialismo*, uno de los peligros de la profesión (Hoyuelos, 2010). Tal y como se viene observando, otro de los grandes peligros consiste en la aceleración de los ritmos infantiles al fomentar la realización de aprendizajes meramente instrumentales (Ainzúa, 2003; Langsted, 1999). Este tipo de *aceleraciones* no son exclusivas de la escuela, sino transversales a la sociedad (Doménech, 2009). Pero no debemos obviar que cobra cada vez más fuerza la incorporación a los colegios de infantil y primaria antes de los tres años. Cabe preguntarse si el colegio que, salvo valiosas excepciones, no se ha adaptado suficientemente a los niños y niñas de 3 años va a ser capaz de adecuarse a las necesidades de los aún más pequeños, lo cual es puesto en entredicho (Paniagua, 2009: 22).

Por el contrario, la escuela infantil que la sociedad y la investigación educativa demandan debe ser amable, cuidadosa de su ambiente y con el currículo trabajado a través del juego. Ha de contar con ratios razonables y ser de un tamaño que permita que todos y todas se conozcan, aspectos que en la actualidad escasean en un porcentaje demasiado elevado.

El actual título de técnico de grado superior en educación infantil pretende la formación para la práctica de una escuela infantil 0-3, en el sentido de lo aquí expuesto, respecto de las demandas sociales y la investigación científica. Según nuestro criterio y experiencia, algunos aspectos del título adaptado a la LOE contribuirán poco a la mejora de la formación del educador o educadora infantil. Apuntamos a la estructura y duración del módulo de FCT o el de Proyecto de Atención a la Infancia que, además se han de realizar simultáneamente, una vez terminada la formación en el centro educativo. El módulo de FCT ha pasado de una duración de setecientas horas a poco más de la mitad, coincidiendo con la estructura trimestral, tal como se organiza el curso escolar. El anterior título consignaba más de un tercio al período de FCT y se había comprobado excesivo, pero lo establecido por el título LOE es escaso en un sector como el de la educación 0-3, con criaturas muy dependientes que precisan de referentes estables en las aulas. Ello está provocando disfunciones en el desarrollo del módulo, que se analizarán al cierre del presente curso escolar.

Finalmente, diversos estudios han constatado, y la experiencia así lo atestigua, que el educador o educadora infantil después de la formación inicial no tiene al alcance formación permanente adecuada a su quehacer profesional (Úcar et al, 2007): Todo ello tiene mayor relevancia al constatarse que las prácticas que se observan, en el segundo ciclo, reflejan que el estilo directivo y la transmisión de información es lo más frecuente en España. Este estilo tiene todo su sentido cuando se conoce que el 95% del profesorado de esta etapa educativa utiliza el sistema de fichas

como método educativo (Lera, 2007).

## **5.- CONCLUSIONES**

- La formación profesional inicial y las características que le son requeridas al educador o educadora infantil han de completarse con formación permanente en ámbitos de desarrollo infantil y en nuevas demandas, como lo son las tecnologías.
- La formación inicial del educador cubre un campo y un espacio vital que, aunque con necesidad de mejoras, no es complementada con formación permanente adecuada al perfil profesional.
- La adaptación a la LOE del currículo del título de técnico de grado superior en educación infantil ha supuesto avance en la formación inicial de este profesional, pero diversos aspectos de su estructura todavía precisan de ajustes para formar educadores más capacitados para el ejercicio profesional en una sociedad cada vez más diversa.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Ainzúa, M. C. (2003): ¿Hacia dónde va la educación infantil? Revista de Infancia, 100, pp. 2-3.

Decreto 226/2008, do 25 de septiembre, por el que se establece el currículo del ciclo formativo de grado superior correspondiente al título de técnico superior en educación infantil. (modificado por Decreto 38/2010, de 18 de marzo)

Hoyuelos, A. (2009): Ir y descender a y desde Reggio Emilia. Revista CEE Participación Educativa, 12, nov., pp. 171-181

Hoyuelos, A. (2010): La identidad de la educación infantil. Educação, Santa Maria, v. 35, n. 1, pp. 15-24, ene./abr.

Langsted, O. (1999): Escuchar a la infancia. Revista de Infancia, 58, pp. 30-32

Lera, M-J. (2007): Calidad de la educación infantil: instrumentos de evaluación. Revista de Educación, 343, pp. 301-323

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenamiento General del Sistema Educativo.(Boe, 238 de 4/10/1990)

Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (Boe 106 de 4/5/ 2006.)

Paniagua, G. (2009): El desarrollo de la educación infantil: un crecimiento costoso. Revista CEE Participación Educativa, 12, noviembre, pp. 20-34

Real Decreto 1538/2006, de 15 de diciembre, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo. (Boe. 3 de 3/1/2007)

Real Decreto 1394/2007, do 29 de octubre, por el que se establece el título de técnico superior en educación infantil y sus correspondientes enseñanzas mínimas.



Úcar, X. et al (2007): Necesidades, retos y propuestas de acción para la formación permanente del profesorado de educación infantil. Revista Iberoamericana de Educación. 44/4.

**Anexo 1:** Ficha empleada en la Evaluación de la Sesión de Animación Lectora

<b>EVALUACIÓN DE LAS SESIONES DE ANIMACIÓN LECTORA EN INFANTIL Y PRIMARIA</b>					
<b>PROFESOR:</b>			<b>GRUPO:</b>		
<b>PAREJA DE ANIMADORES:</b>					
<b>FECHA:</b>					
<b>ASPECTO A EVALUAR</b>	1	2	3	4	5
<ul style="list-style-type: none"> <li>✿ Actitud general de la pareja de animadores.</li> <li>✿ Adecuación del texto seleccionado.</li> <li>✿ Adecuación de la distribución temporal de los diferentes elementos de la sesión.</li> <li>✿ Adecuación del volumen usado en la lectura.</li> <li>✿ Adecuación de la velocidad lectora.</li> <li>✿ Adecuación de los cambios de entonación desarrollados durante la sesión (prosodia).</li> <li>✿ Adecuación del “lenguaje no verbal” manifestado por los animadores (postura corporal, expresión facial,...).</li> <li>✿ Adecuación de la “recreación de personajes” desarrollada (teatralización).</li> <li>✿ Grado de empatía conseguida con los niños.</li> <li>✿ Capacidad de reacción ante “lo inesperado”.</li> <li>✿ Capacidad de captación de la atención de los oyentes.</li> <li>✿ Capacidad de gestión de la disciplina del grupo.</li> <li>✿ Grado de implicación de los niños conseguida.</li> <li>✿ Grado de satisfacción percibida en los niños.</li> </ul>					
<b>OBSERVACIONES:</b>					
<b>VALORACIÓN GLOBAL (de 1 a 5)</b>					



## **ESTUDIOS SOBRE LA FORMULACIÓN DE PREGUNTAS A PARTIR DE LA LECTURA DE TEXTOS DE CIENCIAS**

**Carla Maturano**

**Ascensión Macías**

Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes. Universidad Nacional de San Juan

### **RESUMEN**

En este trabajo analizamos la comprensión lectora de estudiantes de diferentes niveles educativos estudiando las preguntas que formulan a partir de la lectura de un texto o la observación de imágenes o videos. Presentamos los resultados encontrados hasta el momento en investigaciones llevadas a cabo con estudiantes de varias instituciones educativas de la provincia de San Juan (Argentina). Caracterizamos las preguntas formuladas según el nivel de la representación mental que ha logrado construir el que pregunta en su memoria a partir del material proporcionado (texto, imagen o video) y según la longitud de la respuesta esperada. La mayoría de las preguntas obtenidas en estos estudios están condicionadas por las características de dicho material y buscan conocer las características de objetos, procesos y relaciones causales. Podemos afirmar que los estudiantes no son activos inquisidores y tienen dificultad para realizar buenas preguntas.

**Palabras clave:** lectura; ciencia; evaluación; cuestionario.

## **STUDIES ABOUT THE QUESTIONS ASKING FROM THE READING OF SCIENCES TEXTS**

### **ABSTRACT**

In this work we analyze the level of reading comprehension of students from different educational levels by studying the questions they ask when reading a text or watching an illustration or a video. We offer some results obtained in researches carried out at several educational establishments in the province of San Juan (Argentina). We classify the questions asked according to the level of mental representation built from the material provided (text, illustration or video), by the

student who asked the question, and according to the length of the answer expected. It seems that most of the questions collected in the study are conditioned by the characteristics of such material and aim at knowing the characteristics of objects, processes and causal relations. We can say that students are not active inquirers and have difficulty in asking good questions.

**Key words:** reading; science; assessment; questionnaire.

## 1.- FUNDAMENTACIÓN

En todos los niveles educativos los estudiantes deben aprender a buscar, seleccionar, analizar críticamente e integrar la información necesaria para desenvolverse con éxito en la educación formal y posteriormente en la sociedad y una de las formas de realizar esto es a partir de la lectura de textos (Maturano, Mazzitelli y Macías, 2010) o de la observación de imágenes o videos. Nos interesa analizar la comprensión del material didáctico que logran en cada caso. Para hacerlo podemos registrar sus actuaciones cuando realizan diversas tareas como elaborar la idea principal, redactar un resumen, formular preguntas o resolver problemas.

Para concretar la comprensión y el aprendizaje a partir del material didáctico, los estudiantes deben construir una representación mental adecuada (Macías y Maturano, 2005). Para indagar si dicha representación mental es apropiada, hemos analizado las preguntas que generan considerando que se puede obtener buena información sobre qué está pasando en la mente de los sujetos pidiéndoles que formulen preguntas mientras realizan una tarea.

Indagar, preguntar, inquirir o averiguar son conceptos que muchas veces usamos como sinónimos en los trabajos de investigación en Didáctica de las Ciencias. Todos ellos están estrechamente vinculados con las acciones que el ser humano realiza cuando busca respuesta tratando de resolver situaciones problemáticas que aparecen involucradas en los aprendizajes. Nadie duda de la relevancia de la formulación de preguntas en las teorías de aprendizaje y la cognición. Por eso algunos modelos de cognición han enfatizado el importante rol de la generación de preguntas en el sistema cognitivo (Otero y Graesser, 2001).

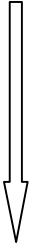
Según Dillon (Dillon, 1988; citado por Van der Meij, 1994), el preguntar por parte de quien inquiriere, se produce en tres etapas:

1. ignorancia (reconocimiento de la falta de saber de una cuestión), aparición de incertidumbre (perplejidad) y necesidad de conocer,
2. pregunta (sentimiento interrogativo, formulación verbal de la pregunta y expresión de la pregunta),
3. búsqueda de respuesta (escudriñar, responder, buscar conocimiento y/o significado).

Costa et al. (2000) realizaron un estudio con alumnos portugueses de 8º, 10º y 12º que fueron instruidos para generar preguntas después de leer textos de Ciencias. Comprobaron que los estudiantes formularon más de tres preguntas como promedio y varias eran preguntas de razonamiento profundo (atendiendo a la clasificación de Graesser, Person y Huber, 1992). Demostraron con este estudio que los estudiantes son capaces de formular muchas preguntas cuando se les da la

oportunidad.

Según la teoría de Kintsch (Kintsch, 1998; van Dijk y Kintsch, 1983) hay tres niveles de representación de un texto en la memoria: formulación superficial, base del texto y modelo de la situación. La formulación de preguntas por falta de conocimiento o por incompreensión puede situarse en cualquiera de estos diferentes niveles de representación en la memoria o en transiciones entre ellos (Caldeira et al., 2002). Las características de estos niveles aparecen en el Cuadro 1.

<b>Nivel de representación de un texto en la memoria</b>	<b>Características de cada nivel</b>	<b>Transición entre niveles</b>
<i>Formulación superficial</i>	Es la formulación literal de palabras y frases que pueden recordarse aunque no se comprendan.	 <p data-bbox="1152 698 1433 878">La comprensión, en general, se ubica en un continuum entre los niveles de representación.</p>
<i>Base del texto</i>	Es el conjunto estructurado de ideas que representa el significado de un texto.	
<i>Modelo de la situación</i>	Es una representación mental en la que aparecen ideas derivadas del texto y de los conocimientos previos del lector.	

Cuadro 1: Niveles de representación de un texto en la memoria según Kintsch

El modelo de Kintsch ofrece un marco teórico que ayuda a describir y explicar los diferentes procesos implicados en la comprensión (Elosúa de Juan, 2000). Por lo tanto analizando las preguntas que formulan los estudiantes podremos determinar el nivel de comprensión alcanzado. Así, si detectáramos preguntas en un nivel de modelo de la situación implicaría el logro de una comprensión profunda.

Por otra parte, para clasificar las preguntas formuladas pueden utilizarse diversos criterios, como son:

1. La relación entre la información requerida por la pregunta y el texto base (Vidal Abarca, 2000; Sacerdote y Vega, 2000). Se diferencian dos categorías según la información solicitada en la pregunta por el estudiante:
  - a. Preguntas literales: solicitan información que se encuentra explícitamente en la base del texto.
  - b. Preguntas inferenciales: solicitan información que no se encuentra explícitamente en la base del texto sino que requiere:
    - relacionar entre sí información del texto o
    - relacionar información del texto con los propios conocimientos del lector.

Si se hace un análisis más riguroso relacionando con la información del texto es posible distinguir preguntas (Mazzitelli, Maturano y Macías, 2009):

- Tipo I: Preguntas textuales y respuestas literales.
  - Tipo II: Preguntas no textuales y respuestas literales.
  - Tipo III: Preguntas textuales y respuestas inferenciales.
  - Tipo IV: Preguntas no textuales y respuestas inferenciales.
2. La longitud de la respuesta esperada (Graesser, Person y Huber, 1992; Graesser, McMahan y Johnson, 1994). Esta clasificación distingue:
- Preguntas de respuesta corta: requieren, normalmente, conocer alguna palabra o concepto y el significado de éstos. Esta categoría incluye preguntas que buscan: verificación, especificar aspectos, cuantificación, completar concepto, entre otras.
  - Preguntas de respuesta larga: buscan mayor información que las anteriores. Pueden ser de: definición, antecedente o consecuencia causal, instrumental-procedimental, orientación al objetivo, entre otras.

Por último, las preguntas sobre las imágenes o sobre los videos que muestran fenómenos naturales obedecen a procesos que subrayan que las imágenes mentales parecen estar fuertemente relacionadas con los procesos de percepción que se pueden diferenciar claramente de los procesos verbales y simbólicos. En este caso, la representación analógica hace que la transformación desde la percepción de la imagen (ya sea estática o en movimiento) al modelo mental de la misma sea más inmediata. Por otra parte y de acuerdo con Kintsch (1998), para un análisis en detalle de las imágenes, como componentes de los modelos de la situación, se pueden trasladar al formato proposicional. Esto significa que se pueden construir redes proposicionales tanto para el texto como para la representación visual. Las proposiciones (ideas), según Kintsch (1998), son un formato útil para representar estructuras mentales en una teoría general de la cognición.

En este marco nos interesa caracterizar la comprensión lograda por los estudiantes a partir de las preguntas formuladas, tanto desde la lectura de un texto como desde la observación de una imagen o un video, teniendo en cuenta los criterios de clasificación mencionados y las relaciones entre las preguntas y el nivel de representación mental logrado por el estudiante.

## **2.- DISEÑO EXPERIMENTAL**

En este trabajo presentamos los resultados de diversos estudios realizados para analizar las preguntas que formulan los estudiantes cuando se enfrentan a diferentes materiales de estudio. Para el caso de los textos hemos trabajado con textos naturales (extraídos de textos científicos o manuales) o textos generados por los experimentadores. Los últimos pueden tener sus ventajas (mayor control experimental sobre las variables) (Elosúa de Juan, 2000).

El análisis de las producciones se ha realizado en base al estudio proposicional de los textos utilizados (o aspectos observables de las ilustraciones y videos) o a diagramas de estructura conceptual de los mismos.

En el Cuadro 2 presentamos algunos aspectos más relevantes de los estudios

realizados.

Objetivo	Metodología	Estudio realizado y resultados obtenidos
<p>Obtener información acerca de la representación mental que construyen a partir de la lectura (Mazzitelli et al, 2009)</p>	<p>Muestra de estudiantes: N=25. Ciclo básico de nivel secundario (ex EGB 3; entre 12 y 14 años)</p> <p>Material utilizado            Texto natural (referido a la investigación de Semmelweis sobre la fiebre puerperal)</p> <p>Tareas solicitadas: Elaborar todas las preguntas que consideraran necesarias o interesantes para comprender mejor el texto.</p>	<p>El estudio que realizamos en esta investigación comprende varias instancias:</p> <p>a) Identificación de las ideas más importantes del texto.</p> <p>b) Individualización de las ideas sobre las cuales los alumnos elaboran preguntas y sobre cuáles no.</p> <p>c) Categorización de las preguntas según las taxonomías seleccionadas.</p> <p>Los resultados obtenidos indican que las preguntas formuladas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se refieren a los núcleos de información más relevantes del texto el cual tiene una superestructura de problema-solución.</li> <li>• Tienen respuestas literales.</li> <li>• Están bastante ligadas a la base del texto especialmente las de los alumnos de menor rendimiento en la asignatura que también manifiestan dificultades en la coherencia de sus producciones.</li> <li>• Son inferenciales especialmente en lo que se refiere a las respuestas esperadas para los alumnos de mejor rendimiento en la asignatura lo que indica la elaboración de un modelo de la situación ayudados por las preguntas formuladas.</li> </ul>
<p>Indagar a partir del análisis de las preguntas formuladas si los fallos de los estudiantes en la comprensión: ¿se relacionan con el texto? ¿tienen que ver con lo que sabe el lector o con lo que hace el lector? (estrategias cognitivas) ¿se vinculan con dificultades en lo que hace el lector para controlar la comprensión? (estrategias metacognitivas)</p> <p>(Maturano, Mazzitelli y</p>	<p>Muestra de estudiantes: N = 50. Ciclo orientado de nivel secundario (entre 16 y 18 años)</p> <p>Material utilizado: Texto manipulado (referido al concepto de calor y a los mecanismos de propagación)</p> <p>Tareas solicitadas: Elaborar la idea principal, asignarle un título al texto y formular preguntas para expresar las dificultades de comprensión.</p>	<p>Para evaluar las preguntas hemos considerado las categorías del esquema de Graesser, Person y Huber (1992) y los niveles de representación del texto en la memoria. Nos interesa analizar además las preguntas formuladas como resultantes de un proceso metacognitivo en la medida en que es un camino posible para reparar un problema en la comprensión.</p> <p>Notamos que las preguntas son poco profundas y surgen de procesos simples de relación entre la información del texto y, en algunos casos, los conocimientos previos. Del total de preguntas un 56 % corresponden a las que requieren una respuesta corta. Se destacan especialmente las preguntas de verificación, cuya respuesta es sí o no, figurando a veces la información requerida en forma explícita en el texto. Entre las preguntas de respuesta larga (44 %) destacamos la presencia de preguntas de antecedente causal (en un 20 % del total) y la ausencia de preguntas de consecuencia causal que requieren un razonamiento más profundo.</p> <p>Las dificultades no se relacionan con el texto (tanto a nivel léxico como sintáctico y de superestructura) sino que tienen que ver con las estrategias cognitivas (como fallas al relacionar la información del texto entre sí, detectar la información más relevante o relacionarla con los conocimientos previos) y las estrategias metacognitivas (que indican que no detectan sus</p>

Macías, 2010)		propias fallas de comprensión o que ponen en marcha mecanismos que los inhiben a manifestar su ignorancia a través de la formulación de preguntas).
Caracterizar el nivel de comprensión que logran los estudiantes cuando leen un texto escolar a partir del estudio de las preguntas que formulan (Maturano y Macías, 2010)	Muestra de estudiantes: N = 65. Ciclo orientado de nivel secundario (edades entre 14 y 17 años) Material utilizado: Texto natural (referido a circuitos eléctricos y a los peligros de la electricidad). Tareas solicitadas: Leer atentamente el texto tratando de comprenderlo y escribe a continuación todas las preguntas que se les ocurran mientras leen el texto.	Examinamos las preguntas desde dos aspectos: • utilizando un modelo de formulación de preguntas predecimos algunas preguntas, especialmente las que corresponden a los niveles superficial y base del texto y a la transición entre este último nivel y el modelo de la situación; • considerando las preguntas generadas en la construcción de modelos de la situación, las clasificamos de acuerdo con la taxonomía que las distingue según la vinculación establecida entre la información del texto y los conocimientos previos. Los resultados de nuestra investigación se relacionan, primero con la predicción de un tercio de las preguntas de los estudiantes, a partir del modelo de formulación de preguntas. En segundo lugar, hemos podido determinar algunas características propias del resto de las preguntas, en particular aquellas que son más difíciles de predecir, en las que intervienen los conocimientos previos. Muchos estudiantes han logrado un nivel de comprensión que supera la base del texto intentando la construcción del modelo de la situación, para lo cual preguntan especialmente sobre características de objetos, procesos y relaciones causales.
Examinar los aspectos cognitivos referidos a los niveles de representación a partir del estudio de las preguntas que formulan cuando se enfrentan a un texto o a una ilustración que presenta la misma información (Macías y Maturano, 2005)	Muestra de estudiantes: N1=21; N2=18 Ciclo orientado de nivel secundario (edades entre 14 y 17 años) Material utilizado: 1) Textos diseñados para la investigación sobre la reflexión en espejos planos. 2) Ilustración que muestra el mismo fenómeno. Tareas solicitadas: 1) Leer el texto y escribir todas las preguntas que se les ocurrieran sobre lo que no comprenden. 2) Observar la ilustración y escribir todas las preguntas que se les ocurrieran sobre lo que no comprenden.	Las preguntas que han formulado en mayor número son las preguntas causales (antecedente causal y consecuencia causal). Las preguntas de antecedente causal las clasificamos en dos categorías: • formuladas con proposiciones que incluyen enunciados del texto u elementos observables de la ilustración. • formuladas con proposiciones que incluyen enunciados del texto u elementos observables de la ilustración asociados con los conocimientos previos. Las preguntas de antecedente causal de la primera categoría corresponden a la transición desde la base del texto al modelo de la situación y muestran similitudes entre la incompreensión que surge desde la lectura o la observación de la ilustración. El grupo 1 utiliza las proposiciones de la base del texto y el grupo 2 construye preguntas similares donde transforma los elementos observables en la ilustración al formato proposicional. Las preguntas de antecedente causal de la segunda categoría aseguran la construcción del modelo de la situación incluyendo enunciados del texto u elementos observables de la ilustración asociados con los otros conocimientos como los espejos de aumento, los colores de la imagen, la distorsión y el campo del espejo, etc. La ilustración promovió relaciones más significativas



		que superan las generadas desde el texto. Todas las preguntas de consecuencia causal muestran la construcción del modelo de la situación. Los estudiantes que han trabajado con la ilustración han generado más preguntas de este tipo.
Caracterizar la incomprensión a través de un análisis de las preguntas formuladas a partir de la lectura de un texto y de la observación de un video que presenta el mismo fenómeno (Otero et al., 2003)	Muestra de estudiantes: N1=24 Primer Ciclo de nivel primario (edades entre 7 y 9 años); N2=18 Ciclo orientado de nivel secundario (edades entre 17 y 18 años) Material utilizado: 1) Texto diseñado para la investigación sobre las olas del mar que avanzan hacia la playa. 2) Video corto que muestra el mismo fenómeno. Tarea solicitada: Formular cualquier pregunta que se les ocurra al leer los textos o al ver el video.	Analizamos las preguntas usando el modelo de formulación de preguntas de Otero y Graesser (2001). Identificamos diferencias en función del nivel de representación de texto que el lector estaba tratando de crear: superficial, base del texto o modelo de la situación. Para los estudiantes que trabajaron con el formato lingüístico hallamos zonas de incomprensión en las preguntas correspondientes a la transición entre la base del texto y la representación a nivel modelo de la situación. La incomprensión no fue la misma para todos los lectores sino que depende del nivel de representación que un sujeto intenta construir. Las preguntas sobre la información de texto fueron comparadas con las generadas por los estudiantes que vieron los videos sobre los mismos fenómenos. Estos últimos crearon modelos de la situación más elaborados y sus preguntas involucran una gama más amplia de entidades que las que utilizaron los estudiantes que leyeron el texto.

Cuadro 2: Estudios sobre formulación de preguntas

### 3.- CONCLUSIONES

En general podríamos afirmar que los estudiantes no son activos inquisidores y elaboran generalmente preguntas poco profundas. Hemos encontrado un vínculo entre la “calidad” de las preguntas formuladas y el rendimiento de los alumnos. Consideramos que los estudiantes preguntan según sus propósitos en la lectura u observación de ilustraciones y videos a partir de los obstáculos de comprensión que encuentran y quieren saber especialmente características de los objetos y los procesos y las relaciones que hay entre ellos, especialmente las causales.

La generación de preguntas por déficit de conocimiento y por incomprensión ha dependido del tipo de representación externa. Estas investigaciones nos han permitido determinar que cuando leen un texto, a pesar de que los estudiantes formulan un número destacado de preguntas sobre la base del texto, hay otras que están vinculadas con intentos de construir el modelo de la situación, es decir, que incorporan sus conocimientos previos. La información obtenida de los textos ha producido preguntas de transición entre los niveles mencionados, mientras que la ilustración y el video han generado en forma directa modelos de la situación que son más procesados, permitiendo que los estudiantes formulen preguntas con más significación desde la Ciencia, más ricas conceptualmente y relacionadas con situaciones reales. Cuando se enfrentan a un texto hay una dependencia de las proposiciones que provee el mismo, mientras que con una ilustración o un video que presentan la misma información recurren a procesos cognitivos más complejos que implican la construcción de proposiciones desde la imagen.

El análisis de las dificultades para formular preguntas y el estudio de la comprensión a través de esta estrategia nos permitirá seguir avanzando en la búsqueda de propuestas que ayuden a los estudiantes a lograr una comprensión profunda del material de estudio. El uso adecuado de esta estrategia podría ser el punto de partida que los movilice en la búsqueda de respuestas que les permitan la construcción de un adecuado modelo de la situación.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Caldeira, M.H., Macías, A., Maturano, C., Mendoza, A. & Otero, J. (2002). *Incomprehension and question-asking on natural phenomena described in texts or presented in films*. Comunicación presentada en el 2002 Annual Meeting de la American Educational Research Association, Nueva Orleans, EEUU.

Costa, J., Caldeira, M.H., Gallástegui, J. & Otero, J. (2000) An analysis of question asking on scientific texts explaining natural phenomena. *Journal of Research in Science Teaching*, 37, 602-614.

Dillon, J. T. (1988). *Questioning and teaching: A manual of practice*. New York: Teachers College Press.

Elosúa de Juan, M.R. (2000). *Procesos de la comprensión, memoria y aprendizaje de textos*. Madrid: Sanz y Torres.

Graesser, A., Person, N. & Huber, J. (1992). Mechanisms that Generate Questions. En Lauer, T., Peacock, E. & Graesser, A. (comps.) *Questions and Information Systems* (pp. 167-187). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Graesser, A.C., McMahan, C.L. & Johnson, B. (1994). Question asking and answering. En Gernsbacher A. (Ed.), *Handbook of psycholinguistics* (pp. 517-538). San Diego, CA: Academic Press.

Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Macías, A. & Maturano, C. I. (2005). *Las representaciones mentales de los estudiantes a partir de un texto y de una ilustración referidas a un mismo fenómeno físico*. VII Congreso Internacional sobre Investigación en la Didáctica de las Ciencias. Granada, España.

Maturano, C. & Macías, A. (2010). Formulación de preguntas por los estudiantes a partir de la lectura de un texto de física. *Revista Signos*. Aceptado para su publicación en el N° 43- 76.

Maturano, C., Mazitelli, C. & Macías, A. (2010). Detección de dificultades básicas de estudiantes de escuela secundaria en la comprensión de un texto de Física. *Latin-American Journal of Physics Education*, 4, 1, 160-167.

Mazitelli, C., Maturano, C. & Macías, A. (2009). Análisis de las preguntas que formulan los alumnos a partir de la lectura de un texto de Ciencias. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 8,1, 45-57.

Otero, J. & Graesser, A. (2001). PREG: Elements of a model of question asking. *Cognition and Instruction*, 19, 143-175.

Otero, J., Ishiwa, K., Macías, A., Maturano, C. & Caldeira, H. (2003, agosto). A comparison of questions asked on a text or a film describing the same phenomenon. *10th Biennial Conference Padova (Italia). Earli (European Association for Research on Learning and Instruction). Improving Learning Fostering the Will to Learn*. Pádova, Italia.

Sacerdote, C. y Vega, A.M. (2000). Las estrategias inferenciales, un pasaporte seguro hacia la comprensión lectora. En Cubo de Severino, L. et al. (comps.) *Leo pero no comprendo. Estrategias de comprensión lectora* (pp. 39-68). Mendoza (Argentina): Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo.

Van Der Meij, H. (1994). Student Questioning: A Componential Analysis. *Learning and Individual Differences*, 6, 137-161.

Van Dijk, T.A & Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.

Vidal Abarca, E. (2000). Las dificultades de comprensión I: diferencias en procesos de comprensión entre lectores normales y con dificultades de comprensión. Capítulo 5. En Miranda, A.; Vidal Abarca, E. y Soriano, M. (comps.). *Evaluación e intervención psicoeducativa en dificultades de aprendizaje* (pp. 129-156). Madrid: Pirámide.



# **OPINIONES, ACTITUDES Y CREENCIAS EN EL PROFESORADO DEL 2º CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA ANTE EL USO DE INTERNET**

**Rosa María Goig Martínez**

**Sonia Santoveña Casal**

**José Quintanal Díaz**

Universidad Nacional de Educación a Distancia

## **RESUMEN**

Esta comunicación tiene como objetivo presentar los datos de una de las partes de la investigación que llevamos a cabo en la zona norte de la Comunidad de Madrid, cuyo propósito principal, era la implementación de la Webquest en el 2º ciclo de Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria, a través, de la colaboración familia-escuela. Para ello, nos planteamos obtener datos sobre las opiniones, actitudes y creencias del profesorado ante el uso de Internet, tema de interés propuesto; los conocimientos tecnológicos que posee el profesorado; la actitud hacia el uso de las TIC en el aula; y las opiniones y actitudes hacia el uso de la Webquest.

Los docentes sabemos que el uso de Internet, en cierto modo, nos facilita nuestro proceso de enseñanza-aprendizaje con nuestros alumnos/as, pero aún continuamos un tanto anclados en la metodología tradicional.

El aprendizaje tecnológico se debe abordar, desde una perspectiva no sólo instrumental, sino desde una perspectiva didáctica y metodológica.

**Palabras clave:** internet; opiniones; creencias; actitudes.

## **OPINIONS, ATTITUDES AND BELIEFS IN THE PROFESSORSHIP OF 2<sup>º</sup> CYCLE OF INFANTILE EDUCATION AND THE FIRST CYCLE OF PRIMARY EDUCATION BEFORE THE INTERNET USE**

## **ABSTRACT**

This communication aims to present the data from one side of the research we

conducted in the northern part of the Community of Madrid, whose primary purpose was to implement the Webquest in the 2nd cycle of Kindergarten and junior Primary Education, through, family-school collaboration. To do this, we consider data on the opinions, attitudes and beliefs of teachers about the use of Internet, the proposed topic of interest, technological knowledge possessed by the teachers, the attitude towards the use of ICT in the classroom, and the views and attitudes toward the use of the Webquest. Teachers know that Internet use in some way, we facilitate our teaching-learning process with our students, but still continue somewhat anchored in the traditional methodology. Technological learning should be approached from a perspective not only instrumental, but from an educational perspective and methodology.

**Key words:** internet; opinions; beliefs; attitudes.

## **1.- INTERNET: LA RED DE REDES**

Son varios autores los que nos ofrecen (Cebrián de la Serna, 2000; Aguaded y otros, 2001; Aguaded y Cabero, 2002; Majó y Marqués, 2002; Castells, 2003; Cabero, 2004; Rodríguez, 2005) como el uso de Internet proporciona amplias ventajas:

- Posibilidad de comunicación (sincrónica o asincrónica) con todo tipo de personas: compañeros, profesores, expertos.
- Entorno propicio para un aprendizaje cooperativo: entre estudiantes; entre profesores, y entre estudiantes y profesores.
- Entorno propicio para el trabajo cooperativo en la realización de proyectos y en la resolución de problemas.
- Desarrollo de las habilidades básicas de lectura, escritura y expresión.
- Punto de encuentro entre profesores y estudiantes de todo el mundo.
- Posibilita la reflexión conjunta del profesorado en temas educativos.
- Acceso fácil y económico a un inmenso caudal de información multimedia de todo tipo.
- Conocimiento de otras lenguas y culturas.
- Oportunidad de practicar con otros idiomas, especialmente el inglés.
- Desarrollo de habilidades de búsqueda, selección y organización de la información.
- Difusión universal de las creaciones personales.
- Incentiva la construcción compartida del conocimiento.
- Acercamiento interdisciplinar e intercultural a los temas.
- Posibilidad de contactar con las personas que han elaborado la información que se está consultando para pedir nuevos datos o compartir opiniones.
- Proporciona interactividad con los materiales del medio y con las personas.
- Familiarización con esta tecnología.

- Flexibilidad adecuada para atender las necesidades y habilidades particulares de cada estudiante.
- Disminuye el riesgo de fracaso en la escuela.
- Los estudiantes tienen acceso inmediato a recursos educativos independientemente del lugar o momento, en forma de materiales mucho más ricos en contenidos y presentación, baratos y actuales, que los impresos.
- Presenta la información en modos nuevos y más pertinentes, que ayudan a los estudiantes a entenderla, asimilarla y usarla más rápidamente.
- Motiva y estimula el aprendizaje (Domingo, 2004).
- Mejora e intensifica el aprendizaje de los estudiantes con necesidades especiales.
- Motiva a los estudiantes a aportar nuevas ideas y a asumir riesgos.
- Estimula el pensamiento analítico y divergente.
- Estimula a los profesores a desarrollar formas innovadoras tanto de la enseñanza, como de la forma en que los estudiantes aprenden.
- Ayuda a los estudiantes a aprender, cuando la instrucción se diseña bien, con tareas y actividades relacionadas con los intereses de los alumnos y la realidad.

Pero, a pesar de las ventajas expuestas anteriormente, también contamos con una serie de riesgos o desventajas ante el uso de Internet

- A veces se pierde mucho tiempo para localizar la información que se necesita, nos perdemos navegando por el inmenso mar informativo de Internet.
- Existe mucha información poco fiable, y alguna hasta poco recomendable en Internet; ya que cualquiera puede poner información en la red.
- No todas las personas utilizan las normas de “netiquette” (comportamientos y buenos hábitos que facilitan la convivencia entre los usuarios y el buen funcionamiento de la red).

## **2.- GÉNESIS Y ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN**

En nuestro trabajo, hemos utilizado como método la investigación empírica descriptiva, cuyo objetivo básico es la descripción de los fenómenos, hechos y situaciones analizados, sin intervenir sobre ellos. Por lo cual, pretende identificar los fenómenos educativos más relevantes y, además, analizar las variables subyacentes en los mismos.

Esta propuesta nos aproxima al conocimiento de una realidad que en principio, nos resultaba un tanto desconocida en cuanto a conocimientos, intereses, motivaciones, intenciones, actitudes y opiniones sobre el problema que se pretende investigar.

Los datos descriptivos de nuestra investigación son de naturaleza cuantitativa y cualitativa, ello nos permite el estudio de un conjunto amplio de personas y, analizar cada uno de las variables planteadas de forma aislada y conjunta.

Elaboramos un cuestionario como técnica de recogida de información más adecuada a la naturaleza de la investigación a realizar, las variables introducidas en él hacen referencia a aquellos aspectos que cobran interés dentro de la problemática planteada.

### 2.1. Muestra

Tras contactar con 20 colegios de la zona Norte de Madrid, que tuvieran contacto con las Tecnologías de la Información y Comunicación, contaran con aula de informática, ordenadores en el centro, Internet y ADSL de los Municipios de Alcobendas, San Sebastián de los Reyes, Algete y San Agustín de Guadalix, y exponerles la investigación que se iba a realizar, accedieron a ella seis colegios (5 públicos y 1 privado).

La muestra está formada por profesores de estos colegios anteriormente mencionados.

En un primer momento contábamos con una muestra aceptante de 27 profesores de 2º ciclo de Educación Infantil y 12 profesores del primer ciclo de Educación primaria. Finalmente contamos con una muestra productora de datos de 12 profesores de 2º ciclo de Educación Infantil y 7 profesores del primer ciclo de Educación Primaria.

### 2.2. Instrumentos de recogida de información

Cuestionario enfocado a profesores de 2º Ciclo de Educación Infantil y profesores del primer ciclo de Educación Primaria, está formado por varias partes, la primera, adaptada al modelo de actitudes de Fishbein y Ajzen que incluye opiniones, actitudes y creencias donde se evalúa las actitudes de los profesores hacia Internet y su uso a través de 18 ítems con posibilidades de respuesta diferenciada según escala de Lickert; la segunda, se evalúa los conocimientos que posee el profesorado sobre los recursos tecnológicos que nos ofrece el ordenador por medio de 8 ítems con posibilidades de respuesta diferenciada según escala de Lickert; la tercera, formada por 5 preguntas abiertas donde se evaluará la actitud hacia el uso de las Tecnologías de la información y Comunicación, y el uso que hace del ordenador y de Internet el profesorado de 2º ciclo de Educación Infantil y el profesorado del primer ciclo de Educación Primaria; y por último 21 preguntas abiertas donde el profesorado reflejará sus opiniones y actitudes hacia la Webquest.

El objetivo de este cuestionario es detectar las actitudes del profesorado hacia Internet y su uso, comprobar que conocimientos tecnológicos poseen los profesores, averiguar sus actitudes hacia las Nuevas Tecnologías, ya que si estos datos no son positivos difícilmente el profesorado pondrá en práctica este recurso didáctico innovador al igual que será costoso conseguir que éstos realicen una Webquest para ponerla en práctica en sus aulas.

En esta comunicación, nos centraremos en la primera parte del cuestionario, destacando los ítems que forman la dimensión del uso de Internet por parte del profesorado.

Utilice la siguiente escala de valoración para contestar los ítems presentados:



Totalmente en desacuerdo = 1

Parcialmente en desacuerdo = 2

Indiferente = 3

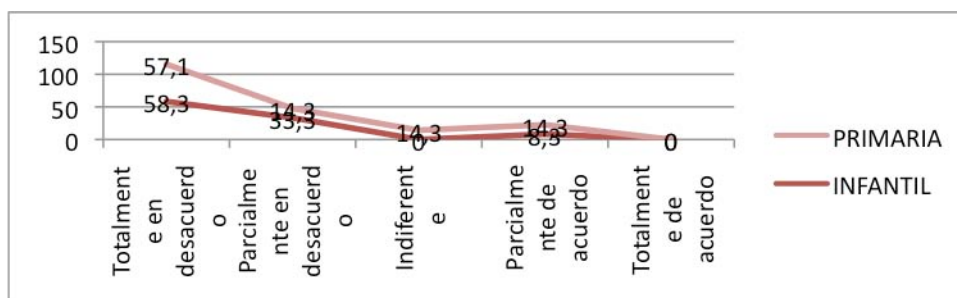
Parcialmente de acuerdo = 4

Totalmente de acuerdo = 5

ITEM	VALORACION				
	1	2	3	4	5
1.- El acceso a Internet y su manejo es algo que me desborda.					
2.- Los jóvenes están mejor preparados que yo en el uso de Internet.					
3.-El uso de Internet no es necesario en mi aula.					
4.- Estoy dispuesto a recibir formación para el uso de Internet.					
5.- Tengo intención de utilizar Internet en mi aula.					
6.- Tengo intención de colaborar en proyectos educativos del centro que utilicen Internet.					
7.- Tengo intención de colaborar en proyectos educativos de otros centros que usen Internet.					
8.- El uso de Internet me ayuda en mi planificación / programación educativa.					
9.- Me aporta medios y recursos para la enseñanza.					
10.- Enriquece mi metodología de enseñanza.					
11.- Me facilita el acceso a fuentes de información para mi asignatura.					
12.- Favorece la atención a la diversidad en mi aula.					
13.- Me ayuda en el tratamiento de los alumnos con necesidades educativas especiales.					
14.- Mejora el rendimiento académico de mis alumnos.					
15.- Mis alumnos están más motivados.					
16.- Alumnos poco motivados con metodología tradicional mejoran con el uso de Internet.					
17.- Su uso en el aula aumentó mi motivación como profesor.					
18.- Su utilización aumenta mi satisfacción como profesor.					

### 2.3. Interpretación del cuestionario enfocado a profesores del 2º ciclo de Educación Infantil y primer ciclo de primaria

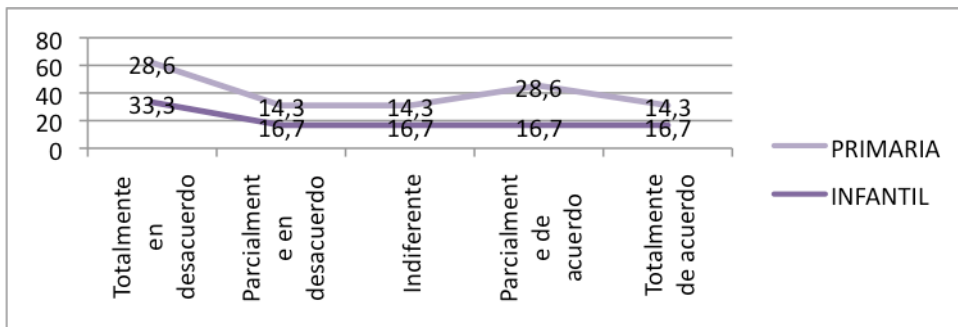
#### 1. El acceso a Internet y su manejo es algo que me desborda.



Tanto el profesorado de Infantil como el de Primaria consideran ampliamente válido el uso de la Red, de manera que los valores que inicialmente podrían computarse como negativos, son transformados en positivos. Así el 91,6% (PI) y el 71,4% de los (PP) reconocen que el acceso y el manejo de Internet es suficientemente asequible. Llama la atención una disminución de 20 puntos en el

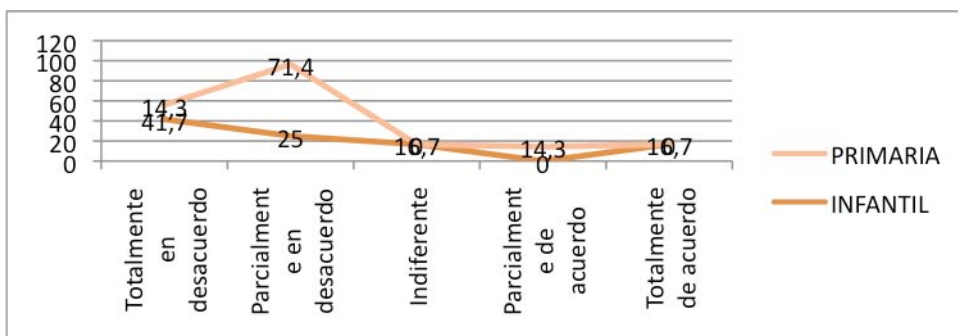
profesorado de Primaria, que debería, por su experiencia, superar al grupo de Infantil.

2. Los jóvenes están mejor preparados que yo en el uso de Internet.



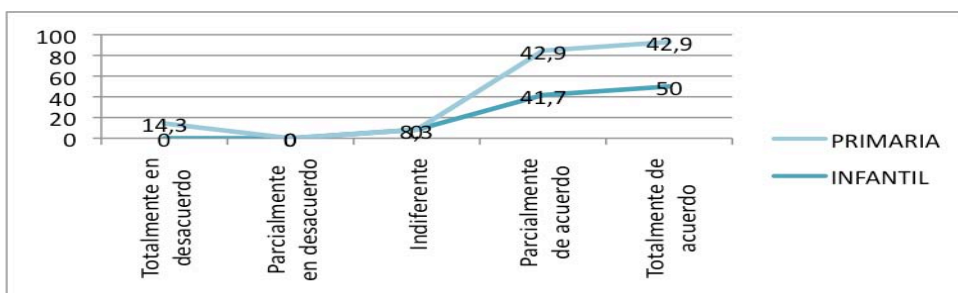
Aunque realmente la juventud ha tenido un acceso más temprano al manejo de Nuevas Tecnologías, el profesorado considera que están tanto o más preparados para el uso de estas herramientas. De esta manera el 50% (PI) y el 42,9% (PP) no se consideran minusvalorados en el conocimiento y uso de la red, frente al 33,4% (PI), y el 42,9% (PP), que consideran sus capacidades inferiores a la de los jóvenes.

3. El uso de Internet no es necesario en mi aula.



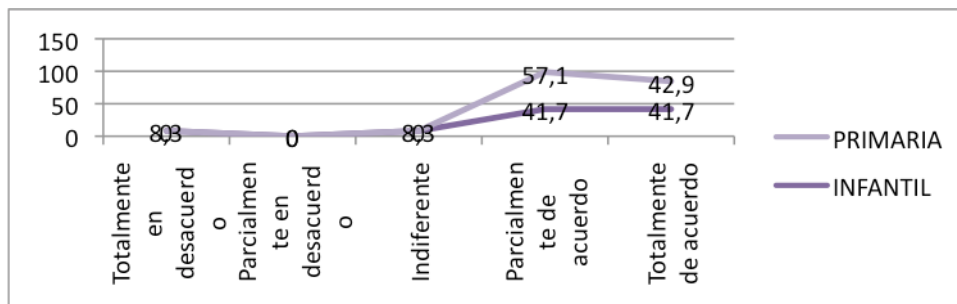
El 66,7 (PI), y el 85,7 (PP), consideran esta herramienta como un elemento positivo para su quehacer laboral, aunque el Profesorado de Infantil, a pesar de que los valores son inferiores, le da una visión más positiva. No obstante, aun cuando la consideración de las nuevas tecnologías es positiva, su aplicación en el aula como instrumento pedagógico no se corresponde con los valores otorgados.

4. Estoy dispuesto a recibir formación para el uso de Internet.



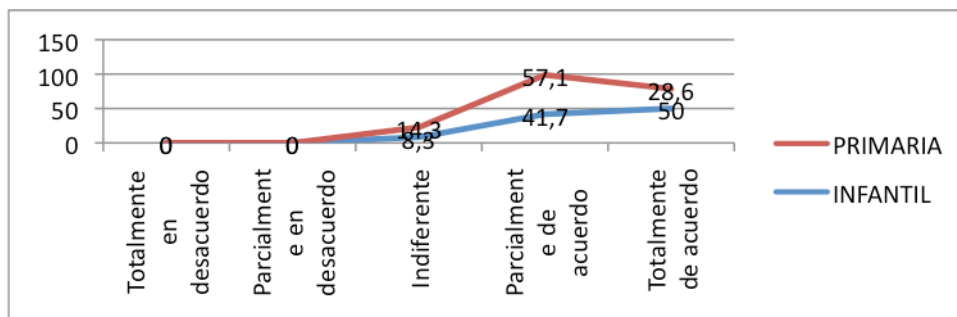
Existe una muy amplia predisposición a la formación en esta herramienta –91,7 % (PI), y 85,8% (PP)- . Aunque se observa cierto rechazo en el nivel de Primaria – 14,3%-, la valoración positiva es similar en ambos niveles educativos.

#### 5. Tengo intención de utilizar Internet en mi aula.



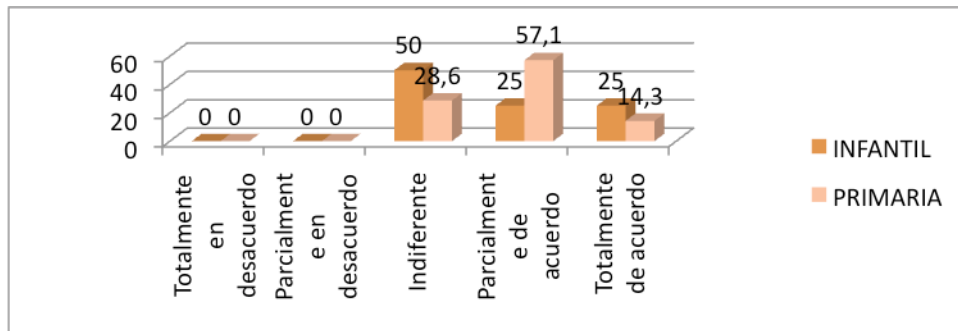
Paralelamente a la cuestión anterior, el 83,4% (PI), y el 100% (PP) son favorables al uso de esta herramienta en su actividad docente. Llama la atención que no exista ningún valor negativo en Educación Primaria, teniendo en cuenta el amplio abanico de profesorado. La realidad demuestra que la predisposición del profesorado no se corresponde con los medios tecnológicos (ordenador, Internet, ADSL) con que cuentan en los Centros Docentes.

#### 6. Tengo intención de colaborar en proyectos educativos del centro que utilice Internet.



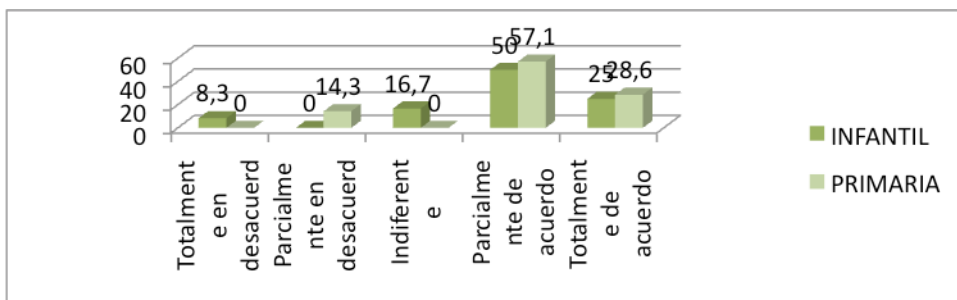
Destaca de manera sorprendente que los valores a esta cuestión sean todos positivos – 91,7% (PI) y 85,7% (PP), cuando los datos reales demuestran una menor implicación del profesorado en aquellos Proyectos en los que se utiliza Internet. (Esta escasa implicación puede ser aplicada a la respuesta que se ha observado a este propio Trabajo de Investigación, donde se utilizaba Internet)

7. Tengo intención de colaborar en proyectos educativos de otros centros que usen Internet.



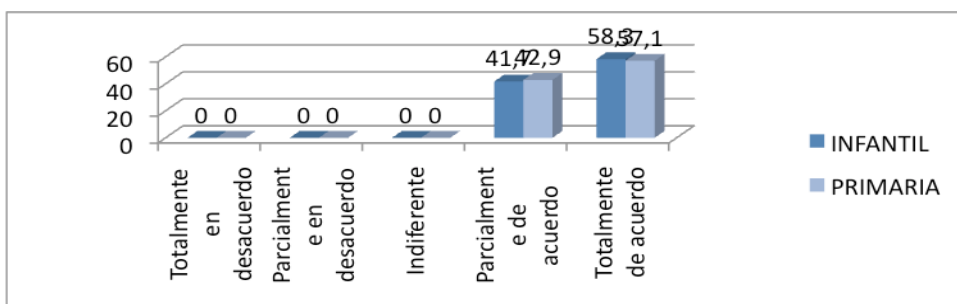
Íntimamente relacionada con la cuestión anterior, se observa la falta de valores negativos, aunque en Educación Infantil, se igualan los valores positivos con el intermedio (50%), y en Primaria, la valoración positiva supera a los valores intermedios (71,4% frente a 28,6%). La práctica real demuestra, sin embargo, que existe escasa relación entre Centros Educativos, o entre el propio Profesorado de los Centros Educativos.

8. El uso de Internet me ayuda en mi planificación/programación educativa.



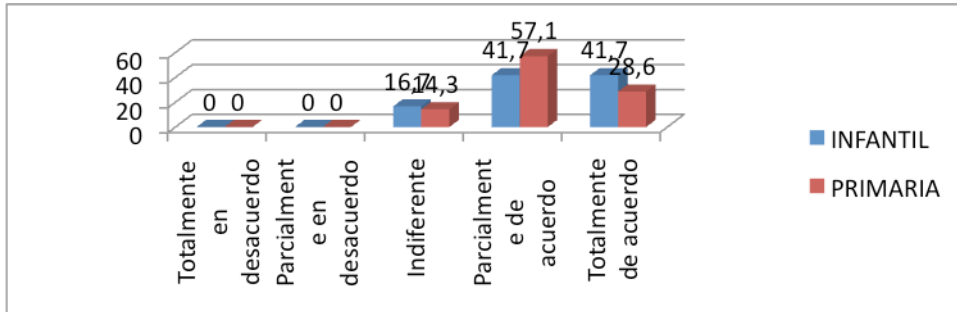
Los valores positivos -75% (PI) y 85,7% (PP)- indican que el Profesorado tiene una importante consideración sobre la utilidad de Internet en su labor docente. No obstante el uso de esta herramienta no se corresponde, en la práctica, con la validez que se le otorga. (Resulta de especial interés, que relacionada con esta materia, la valoración que el Profesorado hace de la WebQuest, como herramienta que puede ser introducida como parte de una Programación educativa, no haya sido positiva, y sin embargo sea considerada válida como un trabajo a realizar desde el ámbito familiar)

9. Me aporta medios y recursos para la enseñanza.



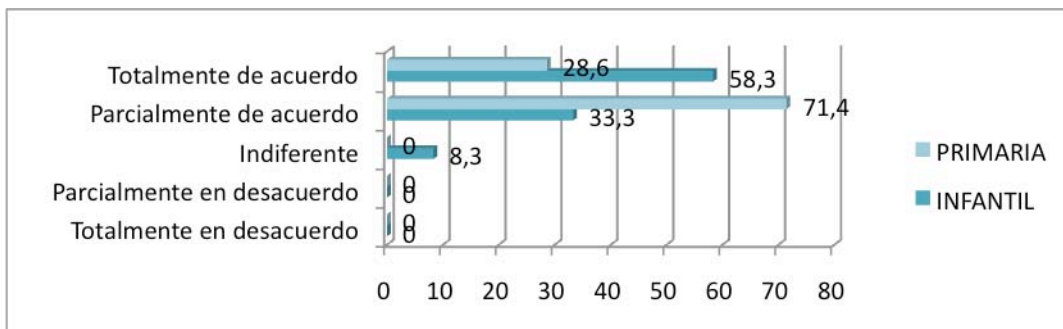
Las valoraciones realizadas a la cuestión anterior pueden ser extrapoladas a esta nueva apreciación, aunque, en este caso, las valoraciones positivas alcanzan el 100%.

### 10. Enriquece mi metodología de enseñanza.



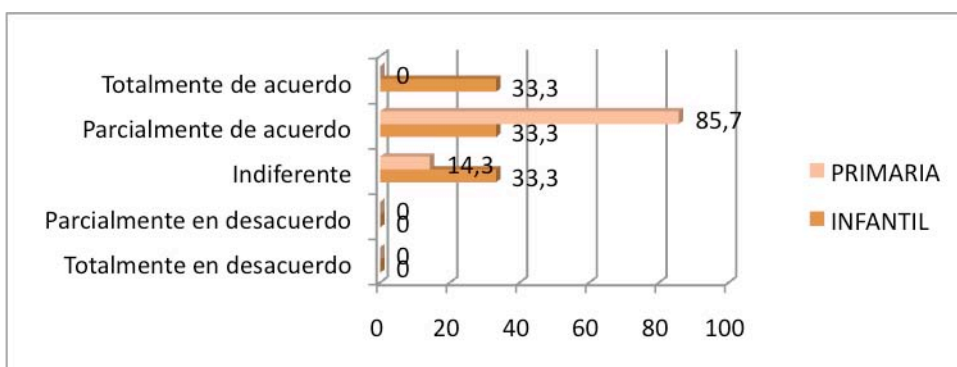
Igualmente, el Profesorado considera Internet como una herramienta válida para la labor docente – 83,7% (PI) y 84,7% (PP), aunque en este caso existe un porcentaje de valoración intermedia bastante similar en ambos niveles de Profesorado. Sin embargo, nuevamente se observa que la valoración positiva no se corresponde con la metodología utilizada en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

### 11. Me facilita el acceso a fuentes de información para mi asignatura.



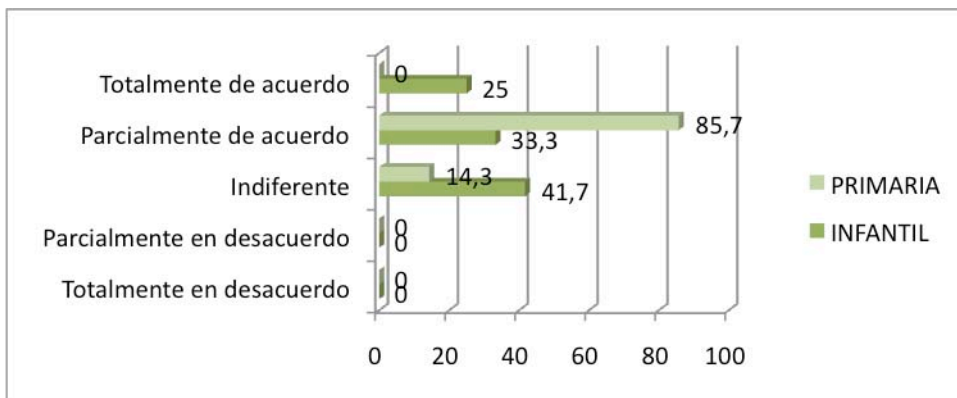
La valoración positiva de Internet como herramienta favorable para la extracción de información, no se corresponde con el uso que de la misma hace el profesorado.

### 12. Favorece la atención a la diversidad en mi aula.



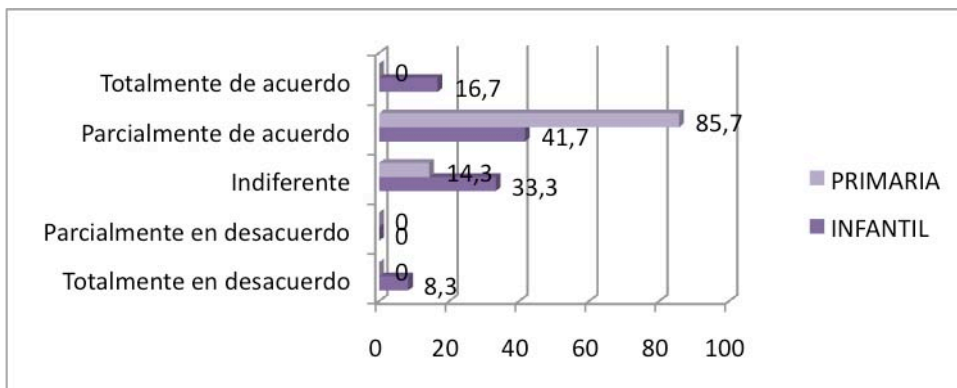
La valoración positiva que Internet ha alcanzado en cuestiones anteriores, no se consigue en el presente caso, donde la indiferencia es del 33,3% en Infantil, y el 0,0% de valoración positiva extrema en Primaria, denotan que la apreciación que sobre esta cuestión, y las dos que se exponen a continuación, tiene el profesorado, no se corresponde con los estudios realizados sobre este tema, en los que se refleja la ventaja que Internet posee frente a otras herramientas al objeto de favorecer un aprendizaje más individualizado en el aula y, por consiguiente, más adecuado a diferencias individuales de aprendizaje, tanto a nivel de capacidad de asimilación, como culturales.

13. Me ayuda en el tratamiento de los alumnos con necesidades educativas especiales.



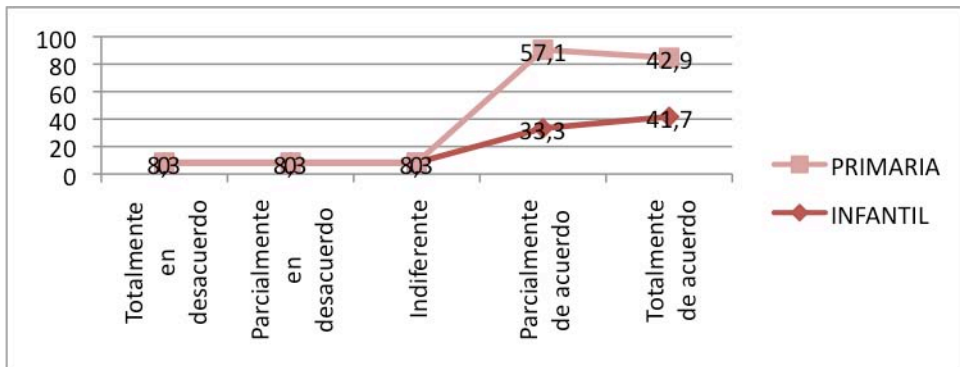
La valoración a esta cuestión puede ser extrapolable a la del ítem 12.

14. Mejora el rendimiento académico de mis alumnos.



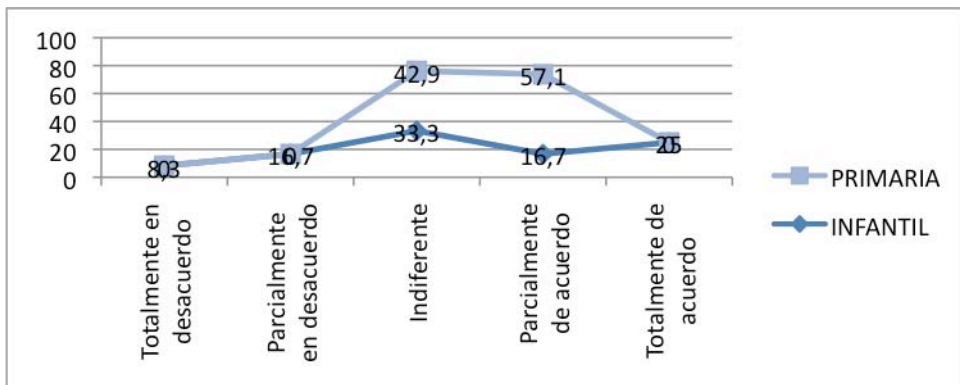
La valoración a esta cuestión puede ser extrapolable a la del ítem 12.

15. Mis alumnos están más motivados.

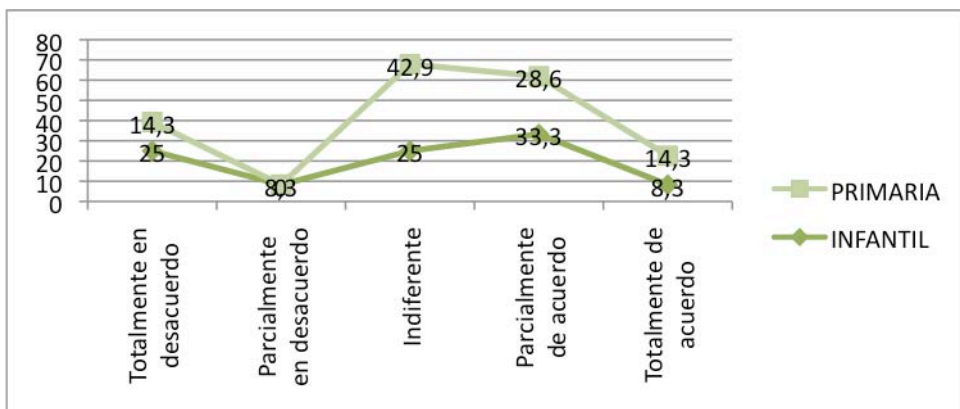


El Profesorado considera positivo -75% (PI) y 100% (PP) el uso de Internet, porque aumenta la motivación del alumnado. Sin embargo, relacionando esta cuestión con la que se plantea en el Item 16, todo parece indicar que Internet incrementa la motivación de aquellos alumnos que ya poseen una motivación suficiente, mientras que no favorece la motivación del alumnado desincentivado, como lo demuestran los niveles de indiferencia que se observan en el Item siguiente - 33,3% (PI) y 42,9% (PP)

16. Alumnos poco motivados con metodología tradicional mejoran con el uso de Internet.

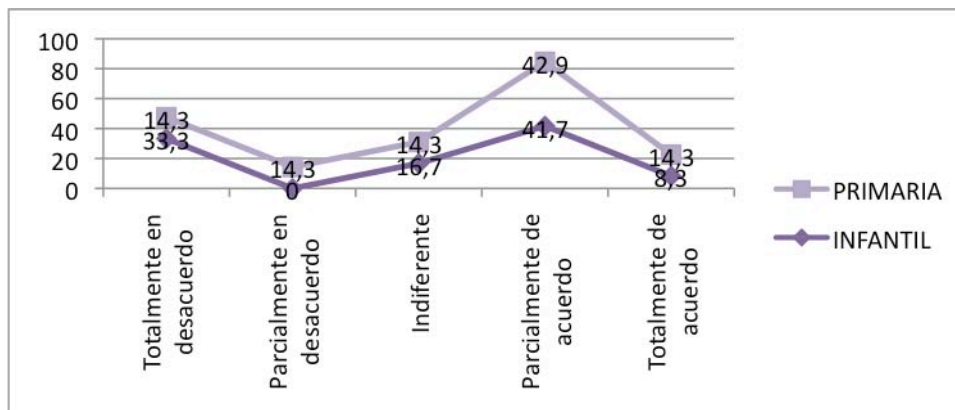


17. Su uso en el aula aumentó mi motivación como profesor.



Los resultados que se obtienen en los Item 17 y 18, manifiestan una amplia variedad en la valoración. Se observa un reparto adecuadamente proporcional entre valores negativos, intermedios y positivos, lo que puede demostrar la variada consideración que sobre Internet se observa en el profesorado para la mejora de su actividad, y que no se corresponde con el uso que de esta herramienta se hace por parte del Profesorado.

18. Su utilización aumenta mi satisfacción como profesor.



### 3.- CONCLUSIONES

En síntesis, exponemos que para que exista una buena predisposición al uso de Internet en el aula, es necesario un cambio de actitud, un cambio de metodología y un cambio en la evaluación. Sin olvidar el nuevo rol del docente, que debe de ir más allá de lo instrumental, y que debe de formar para aprender y generar conocimiento.

### BIBLIOGRAFÍA

AGUADED, J. I. y otros (2001): *Infoescuela 2001. Campaña para acercar la informática e Internet*. Huelva: Grupo Comunicar.

AGUADED, J. I. y CABERO, J. (Eds) (2002): *Educación en Red. Internet como recurso para la educación*. Málaga: Aljibe.

CABERO, J. (2004): No todo es Internet: Los medios audiovisuales e informáticos como recursos didácticos. Discusión sobre el uso de Internet y los medios audiovisuales e informáticos como recursos didácticos en el aula. *Comunicación y Pedagogía Digital. Tecnologías de la Información y la Comunicación*. Disponible en: <<http://www.comunicacionypedagogia.com/publi/infcyp/muestra/pdf/cabero.pdf>>. [Consultado por última vez el día 24 de Mayo de 2010].

CASTELLS, M. (2003): *La Galaxia Internet: Reflexiones sobre Internet, Empresa y sociedad*. Barcelona: Edición de bolsillo. Colección Ensayo Actualidad.

CEBRIAN DE LA SERNA, M. (coord) (2000): *Internet en el aula, proyectando el futuro*. Málaga, Universidad de Málaga

DOMINGO VILLARROEL, J. (2004): Las Nuevas Tecnologías, una fuente de motivación, *Cuadernos de pedagogía*, 332, febrero, 37-39.



MAJÓ, J. y MARQUÉS, P. (2002): *La revolución educativa en la era Internet*. Barcelona: CISS-Praxis.

RODRÍGUEZ IZQUIERDO, R. M<sup>a</sup>. (2005): ¿Cambiará Internet los sistemas de enseñanza y aprendizaje?: desafíos y posibilidades, *Innovación Educativa*, 15, 213-221.



## **LA UTILIZACIÓN DEL CÓMIC EN EL ÁREA DE CONOCIMIENTO DEL MEDIO. PROYECTO RAYOS Y CENTELLAS**

**Antonio Fernández González**

**Berta Asensio Lezcano**

Universidad Autónoma de Madrid

### **RESUMEN**

El cómic ofrece muchas posibilidades para la realización de actividades en las aulas. Este proyecto muestra una forma de aprendizaje-basado en la creación de historietas de los cómics-relacionado con los contenidos programados para el segundo trimestre de la materia *Conocimiento del Medio*, destinada a alumnos de Sexto de Educación Primaria. Se analiza como el cómic se introduce en las aulas en consonancia a los objetivos y fines de la educación, así como cuales son los contenidos propios de la materia y su forma de enseñarla. Se muestran diversas actividades del proyecto a desarrollar en el aula y su evaluación. A destacar su contribución para favorecer la motivación de los alumnos y la utilidad de lo aprendido para su vida cotidiana.

**Palabras clave:** aprendizaje; cómics; conocimiento del medio; motivación; trabajo en equipo.

### **THE UTILIZATION OF THE CÓMIC IN THE AREA OF KNOWLEDGE OF THE WAY. PROJECT BEAMS AND SPARKS**

### **ABSTRACT**

The comic offers many possibilities for activities in the classroom. This project shows a form of learning-based comic creation of comics-related content scheduled for the second quarter of the Knowledge of the area, for pupils of Primary Six. It looks like the comic book is introduced in classrooms in line with the objectives and purposes of education and what are the typical contents of the subject and their teaching. Showing various project activities to develop in the classroom and their evaluation. A highlight its contribution to promote student motivation and usefulness of learning to their daily lives.

**Key words:** learning; comics; environmental knowledge; motivation; teamwork.

En los últimos años hemos asistido a un gran desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICS, en adelante). Se definen como, "el conjunto de dispositivos, herramientas, soportes y canales para la gestión, el tratamiento, el acceso y la distribución de la información basadas en la codificación digital y en el empleo de la electrónica y la óptica en las comunicaciones". (Adell, 1998; pág.3-7).

A continuación, se propone un proyecto de innovación educativa que podría ser impartido en cualquier Centro de Educación Infantil y Primaria.

Superman (Siegel y Shuster, 1932), Los cuatro fantásticos (Lee y Kirby, 1961); Spiderman (Lee y Ditko, 1962); Astérix el Galo (Goscinnny y Urdenzo, 1959) y Mafalda (Quino, 1964), han conseguido estar presentes en diversos ámbitos de la cultura, por ejemplo, el cine, la prensa escrita, la radio, la literatura, y por supuesto, los comics. Precisamente es el cómic el medio que mayor conecta con los intereses lúdicos de los niños y niñas.

En el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) indica 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".

A su vez, en los derechos del niño (Convención de 1989) da importancia a "una educación que favorezca su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social. El niño debe disfrutar plenamente de juegos y recreaciones, los cuales deben estar orientados hacia fines perseguidos por la educación; la sociedad y la autoridades públicas se esforzaran por promover el goce de este derecho".

Entender a la educación como un proceso vital se conecta con la necesidad de fomentar los siguientes fines (Ley Orgánica 2/2006), "el desarrollo de la capacidad de los alumnos para regular su propio aprendizaje, confiar en sus aptitudes y conocimientos, así como para desarrollar la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor" y "la adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, de conocimientos científicos, técnicos, humanos, históricos y artísticos" (pág.17165).

El currículo de la Educación Primaria establece los siguientes objetivos de la etapa (Decreto 22/2007)

- "Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje".
- "Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de TICS desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran",
- "Comunicarse a través de los medios de expresión verbal, corporal, visual, plástica, musical y matemática, desarrollando la sensibilidad estética, la creatividad y la capacidad para disfrutar de las obras y las manifestaciones artísticas" (pág. 5).

“La observación, la comprensión y el análisis de los fenómenos que acontecen en la naturaleza, y la acción humana que se ejerce sobre ella en sus coordenadas espacio- temporales, contribuyen sin duda, a la construcción de una visión global y organizada del mundo. Desde esta perspectiva, entendemos el medio como el conjunto de elementos, sucesos, factores y procesos diversos que tiene lugar en el entorno de las personas y donde, a su vez, su vida y actuación adquieren significado. El entorno se refiere a aquello que el alumnado puede conocer mejor porque es fruto de sus experiencias sensoriales directas o indirectas, porque es familiar y porque esta próximo en el tiempo o en el espacio.”(Decreto22/2007; pág.8)

En el estudio de estos contenidos los alumnos identificaran su entorno físico y social, además podrán identificarse con su propia sociedad y descubrir aquellas diferentes, como la Unión Europea y Occidente. Acercándose a la organización, población y política de España y la Comunidad de Madrid.

La metodología de esta área tiene presente la progresión educativa del alumno, parte de lo subjetivo, con base en la experiencias vividas, hasta alcanzar representaciones mas objetivas a través del desarrollo de estrategias comunicativas, de la observación, descripción y representación de aspectos relacionados con el medio natural y la sociedad, mediante el empleo de diferentes códigos y del análisis de informaciones o documentos.

Se utilizan los procedimientos de recogida, selección y análisis de la información, a través de fuentes tradicionales y el uso de las TICS. Asimismo, se fomenta la actitud investigadora para explorar la realidad a través de diferentes actividades y, entre ellas las que impliquen un trabajo de campo. Todo esto se realiza mediante la organización del aula con recursos bibliográficos, cartográficos, audiovisuales y multimedia de esta forma permiten al alumnado la construcción progresiva de los conocimientos.

El método de trabajo es tanto individual como en equipo, además del esfuerzo como elemento esencial del proceso de aprendizaje.

Se define el cómic como, “una estructura narrativa formada por la secuencia progresiva de pictogramas, en los cuales pueden integrarse elementos de escritura fonética” (Gubern, 1934; pág. 35).

A su vez el pictograma es un conjunto de signos icónicos que representan gráficamente el objeto u objetos que se trata de designar.

Aragonés (1995) mostró las siguientes razones para la utilización del cómic en la educación: 1) Es un recurso motivador; 2) su desarrollo secuencial es idóneo para la iniciación en el género narrativo; 3) supone un medio de comunicación que permite comprender procesos y estructuras que se dan también en otros medios de comunicación más complejos como el cine y TV; 4) en su lenguaje, combina e integra diversos códigos: el verbal, mediante textos lingüísticos, y el no verbal, con imágenes fijas y conversaciones específicas; 5) influencia del cómic en la creatividad del alumno; 6) apoyo para la comprensión de lo expuesto en clase; 7) ayuda en la capacidad de síntesis; 8) el cómic como ayuda para el recuerdo y repaso de lo aprendido; 9) el cómic como motivador en el campo de la lectura.

El cómic, sucesión de imágenes, es una historia iconográfica, se podría definir icono como “signo que mantiene una relación de semejanza con el objeto representado” (Real Academia Española de la Lengua, 2001), sirviéndose de la alegoría, figura literaria consistente en representar una idea abstracta valiéndose de formas humanas, animales o de objetos cotidianos. La sucesión de texto, onomatopeyas e imágenes iconográficas, junto con el lenguaje no verbal, léase lenguaje corporal de los protagonistas se constituyen como una forma de comunicación muy motivadora y que obliga al alumno resumir una serie de datos, seleccionado aquella información principal de la secundaria, condensando la información. Cuando el niño comienza a saber sintetizar y resumir lo que ha leído u oído, es cuando verdaderamente se está produciendo una comprensión, y un verdadero aprendizaje.

Algunos autores, por ejemplo Aragonés (1995) proponen “la utilización del cómic en el aula como recurso didáctico para iniciar a nuestros alumnos en la lectura crítica de la imagen y en el conocimiento del género narrativo. Uno de los medios de comunicación más atractivo para niños y jóvenes y más característico de la cultura contemporánea, denominada “cultura de la imagen”, es el cómic. Con este nombre genérico denominamos una serie de publicaciones: tebeos, tiras, historietas gráficas; cuyo tema, inicialmente cómico, pronto se diversifica hacia temas reales” (pág. 73).

*Rayos y centellas* es el nombre propuesto para denominar a un proyecto de innovación educativa basado en la creación de historietas. Se ideó, a partir del conocido Capitán Haddock (Hergé, 1930).

El presente trabajo pretende mostrar la utilidad del cómic como recurso didáctico, dado que ayuda a desarrollar la capacidad de síntesis. Un dibujo, una secuencia, un globo, deviene de una palabra o idea. Así se aprende a resumir porque al crear una historieta se necesita sintetizar lo que se quiere contar. Si el dibujo no logra transmitir la idea y no se entiende, se pierde el sentido. Crear un cómic implica reflexionar sobre un hilo conductor, prever de antemano el esqueleto de ideas que se dibujaran. Para facilitar el manejo de los cómics, durante el primer trimestre en el área de expresión plástica trabajaremos distintos contenidos realizando posters, carteles, tiras, con viñetas de cómics sobre temas variados.

Llegados al segundo trimestre estableceremos un calendario que estará colgado en el blog de aula, de esta manera los alumnos pueden ver en todo momento qué les toca hacer, cuándo entregar los trabajos y cómo realizarlos.

Primero se formaran los grupos de trabajo, se divide la clase en 4 grupos, (A, B, C y D) y por sorteo se elegirán los temas que cada grupo tendrá que trabajar.

Según la programación de la asignatura el segundo trimestre consta de seis temas con una duración aproximada de quince días cada uno. Para el proyecto agruparemos los contenidos en cuatro temas globales.

Las sesiones destinadas al proyecto se llevarán a cabo tanto en la propia aula, como en el aula de informática, habiendo establecido al inicio del curso un horario para cada curso. Estas sesiones coincidirán con el horario que se ha establecido.

Al finalizar cada tema tendremos una sesión en el aula de informática para que los grupos empiecen a realizar los cómics. Previamente los alumnos tienen que tener

claro qué es lo que quieren plasmar, cómo lo van hacer y las funciones que tiene cada integrante del grupo. Estas decisiones habrán sido tomadas en tiempos libres de la asignatura.

A través del blog de aula se puede obtener información sobre cómo utilizar los programas, con tutoriales explicativos; un foro en el cual el profesor será el administrador, irá resolviendo las dudas que vayan surgiendo a los alumnos, también serán ellos mismos los que ayuden a los otros grupos. También en el blog nos encontramos ejemplos de cómics, enlaces de interés, etc.

Una vez terminados los cómics lo entregaran en el plazo indicado y se procederá a su corrección, si hay algún fallo se corregirá y se publicará en el blog. Cada grupo expondrá el suyo, todos los trabajos se imprimirán y al final se hará un libro que recoja los cuatro cómics realizados por los grupos.

La función del profesor es estar pendiente y revisar que el alumno llegue a diferenciar lo verdaderamente importante de lo que se podría haber ahorrado en dibujar. En este sentido la función del profesor pasaría a ser la de orientador-guía del aprendizaje y conocimiento del alumno, aunque a su vez el profesor en este proceso pasaría a perder cierto protagonismo, ya que sería el propio alumno quien llevaría el ritmo de su aprendizaje.

El proyecto pretende conseguir: 1) Conocer y utilizar de forma correcta los programas destinados a la creación de cómics; 2) sintetizar la información recibida en clase, sabiendo captar la idea principal; 3) analizar las partes fundamentales de los cómics; 4) desarrollar hábitos de trabajo individual y en equipos; 5) ejercitar la capacidad de comprender e interpretar representaciones esquemáticas de la realidad; 6) intercambiar opiniones y puntos de vista sobre el mensaje que se pretende transmitir, utilizando argumentos oportunos para validarlo; 7) comunicar informaciones o mensajes acerca del trabajo a realizar; 8) utilizar un tipo de aprendizaje creativo, ameno y participativo; 9) considerar al cómic como un medio ideal para expresar sentimientos, ideas, sucesos, favoreciendo la creatividad literaria y la imaginación con la producción de nuestro propio cómic.

Se trabajarán los siguientes contenidos: 1) El cómic. Sus partes y tipos. 2) Utilización adecuada de los programas utilizados. 3) Gusto por el trabajo bien hecho. 4) Atención y comprensión de textos diversos. 5) Actitud positiva ante sus propias producciones y las de los demás. 6) Disfrute con la observación y escucha del cómic y sus tipos de textos. 7) Confianza en sus posibilidades expresivas y motrices. 8) Entusiasmo por la realización de actividades conjuntas.

Las competencias básicas a desarrollar son las siguientes: 1) En relación a la comunicación lingüística, los alumnos tendrán que usar el lenguaje oral y escrito para comprender la realidad y representarla. 2) En el tratamiento de la información y competencia digital, se utilizarán las tecnologías de la información como medio para buscar información, así como la utilización de programas para realizar los cómics. 3) A través de la competencia cultural y artística, los alumnos crearán personajes, además tienen que apreciar, comprender y valorar sus propias producciones como las de los demás. 4) A través de la creación de historietas relacionadas con contenidos de la asignatura, los alumnos serán conscientes de lo que saben y de lo que han aprendido durante el aprendizaje,

favoreciendo así la competencia de aprender a aprender. 5) En la Autonomía e iniciativa personal, es responsabilidad de los alumnos el realizar un trabajo creativo así como buscar soluciones a los posibles problemas que vayan surgiendo durante el trabajo en grupo.

Para iniciar a los alumnos en el mundo de los cómics durante el primer trimestre en el área de expresión plástica realizaremos trabajos relacionados con los cómics.

Actividad nº 1 NUESTRO CÓMIC FAVORITO. En esta primera actividad haremos una pequeña exposición de los cómics de tengan en sus casas y de los que haya en el centro. Nos servirá para ver sus partes, personajes, etc. Después cada alumno recreará una escena del que más le haya gustado.

Actividad nº 2 NORMAS DE CLASE. Para esta actividad los alumnos tendrán que crear por grupos de tres alumnos, carteles con historietas de cómics en donde se reflejen las normas de clase. Una vez terminados colocaran por los pasillos y aulas del centro.

En el segundo trimestre se trabajan los contenidos de la materia. Se dedicarán sesiones a la práctica de la realización de las viñetas a través de los programas y se listarán las partes fundamentales de los cómics, por ejemplo, 1) informarse sobre el tema que vas a plasmar en tus viñetas. 2) Conocer las distintas utilidades que nos ofrecen los programas que vamos a utilizar. 3) Pensar cuales van a ser las imágenes (personajes, escenarios) y el texto de cada una de las viñetas. 4) Una vez escrito el guión, transformar esas ideas en imágenes.

Una vez visto el funcionamiento de las distintas aplicaciones, se empezará a trabajar en el tema. Se reúnen por grupos y van aportando ideas sobre el trabajo. Una vez que tengan que es lo que quieren plasmar, tendrán que rellenar el esquema anteriormente indicado. El grupo decidirá cómo organizarse: repartiendo las escenas, los diálogos, etc. Además podrán consultar a través del blog los diferentes recursos o incluso pueden buscar información a través de internet.

La utilización de los cómics nos puede servir para aplicarlo en otras materias y festividades que se produzcan en el centro.

Fiesta de HALLOWEEN (1 de Noviembre). Los alumnos recrearán escenas a través de los cómics de sus películas de miedo favoritas.

Fiesta de NAVIDAD (Diciembre). Cada alumnos plasmará en un cartel que lo significa para ellos la Navidad.

Para el día de la PAZ (30 de Enero) . Los alumnos harán unos posters en donde se reflejen la paz en el mundo.

En el día de los Carnavales los alumnos por grupos harán unas tiras de cómics de sus disfraces preferidos.

Tras la salida extraescolar (al teatro) representará por medio del cómic la historia representada en el teatro.

En el tercer trimestre en el área de Lenguaje, los alumnos recrearán a través de los cómics un poema de Miguel Hernández, celebrando así su centenario.

A través de la celebración del día del libro (23 de abril), se expondrán todos los cómics realizados; los poster, carteles, poemas, tiras, etc. En esos días se invitarán a las familias a ver las exposiciones. También les invitaremos a que vengan al aula



y nos cuenten sus cómics preferidos, de cuando eran pequeños.

Las pautas concretas de actuación que vamos a seguir para la evaluación se ajustan a las directrices establecidas en la normativa legal:

La evaluación que llevaremos a cabo se caracteriza por ser continua y global.

Se valora la consecución de las siguientes capacidades: 1) Relatar hechos debidamente secuenciados en el tiempo; 2) utilizar adecuadamente frases sencillas con un vocabulario adecuado; 3) aplicar correctamente los contenidos estudiados; 4) desarrollar la capacidad de observación y sensibilidad para apreciar las cualidades estéticas, visuales; 5) aprender a comunicar y expresar con autonomía e iniciativa emociones y vivencias a través de los procesos propios de la creación de imágenes; 6) explorar y conocer materiales e aplicaciones diversas, adquirir códigos y técnicas específicas de los diferentes lenguajes artísticos para utilizarlos con fines expresivos y comunicativos; 7) aplicar los conocimientos adquiridos durante cada trimestre y plasmarlos en imágenes; 8) mantener una actitud de búsqueda individual y colectiva; 9) buscar, seleccionar y organizar informaciones referentes al tema tratado.

La evaluación se realizara mediante técnicas e instrumentos. Entre las primeras podemos destacar la observación (directa e indirecta) y el análisis de tareas. Los instrumentos serán del tipo de los anecdotarios, fichas de seguimientos, etc.

El carácter continuo y formativo de la evaluación hace necesaria una evaluación inicial, con carácter diagnóstico al comienzo del proceso, una evaluación durante el mismo y una evaluación final al término de dicho proceso.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Adell, J. (1998). Nuevas tecnologías e innovación educativa. *Organización y Gestión Educativa*, 1, 3-7.

Aparici, R. (1989). *El cómic y la fotonovela en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Aragóns, J. (1995). Aprender a narrar con el cómic. *Comunicar*, 5, 73-74.

Asociación para las naciones unidas en España (1998). *La Declaración universal de los derechos humanos*. Barcelona: Icaria Editorial.

Comisión Europea (2008). Concurso europeo de cómics "Unión Europea y ciudadanía", extraído el 28 de noviembre de 2008, disponible en [http://www.eurocartoon.eu/index\\_es.htm](http://www.eurocartoon.eu/index_es.htm).

Decreto 22/2007 (2007). Establece el currículo de la Educación Primaria. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, 126, 29 de mayo.

Diéguez, J. (1988). *El cómic y su utilización didáctica, los tebeos en la enseñanza*. Barcelona: Gustavo Gili.

Gonzalez, L. D. (1999). *Guía de Clásicos de la Literatura infantil y juvenil*. Madrid: Palabra.

Goscinnyy, R y Urdenzo, A. (1959). *Astérix el Galo*. Francia : Dargaud

- Gubern, R. (1972). *El lenguaje de los cómics*. Barcelona: Península.
- IES Bárbara de Braganza (2002-2005). Proyecto Comenius, "el cómic en el aula de ciencias sociales".
- Lee, S y Ditko, S. (1962). *Spiderman*. Nueva York: Marvel Comics.
- Lee, S y Kirby, J. (1961). *Los cuatro fantásticos*. Nueva York: Marvel Comics.
- Ley Orgánica 2/2006 (2006). Ley Orgánica de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo.
- Magnasco, O. (2009). Proyecto Educativo "El cómic en el aula", disponible en <http://es.calameo.com/read/000012470cd81ba9eca5a>. Extraído el 21 de Mayo de 2010
- Murillo, F. J. (2002). La "Mejora de la Escuela": concepto y caracterización. *La mejora de la escuela: un cambio de mirada*. Barcelona: Octaedro.
- Prieto, M. S. *Las nuevas tecnologías en la educación*. Madrid: UAM.
- Quino. (1964). *Mafalda*. Argentina: Diario Mundo.
- Real Academia de la Lengua (2001). Recuperado el 31 de mayo de 2010. En [http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO\\_BUS=3&LEMA=icono](http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=icono).
- Real Decreto 1513/2006 (2006). Establece las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, 293, 8 de diciembre.
- Rollán, M. (1986). *El cómic en la escuela. Aplicaciones didácticas*. Valladolid: Instituto de Ciencias de la Educación.
- Siegel, J y Shuster, J. (1938). *Superman*. Estados Unidos: Dc Cómics.
- UNICEF (2006). *Convención sobre los derechos del niño: 20 de Noviembre de 1989*. Madrid: Comité Español de UNICEF.

# **LA FORMACIÓN PERMANENTE EN ANDALUCÍA A TRAVÉS DE LOS GRUPOS DE TRABAJO. UNA EXPERIENCIA VINCULADA A LAS COMPETENCIAS BÁSICAS**

**Antonia Ramírez García**

**Ester Lorenzo Guijarro**

**M<sup>a</sup> Pilar Gutiérrez Arenas**

**M<sup>a</sup> Carmen Corpas Reina**

**Isabel López Cobo**

Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Córdoba

## **RESUMEN**

La formación permanente del profesorado ha ido evolucionando a lo largo del tiempo, sustentándose en distintas concepciones y modelos acordes con los paradigmas científicos dominantes de cada momento. En la actualidad parece prevalecer el modelo de formación del profesorado desarrollado en centros, de tal forma que el profesorado contextualice y sitúe las propuestas de formación y mejora que se propone, una de estas propuestas son los grupos de trabajo.

A lo largo de estas páginas veremos cómo se ha reglamentado la formación permanente en Andalucía, concretamente haciendo referencia a los grupos de trabajo, analizaremos brevemente el modelo formativo que sustenta dicha práctica y describiremos una experiencia práctica vinculada a la formación del profesorado andaluz en competencias básicas.

**Palabras clave:** formación permanente; grupos de trabajo; competencias básicas; matemáticas.

## **THE PERMANENT FORMATION IN ANDALUSIA ACROSS THE GROUPS OF WORK. AN EXPERIENCE ON THE BASED COMPETENCES**

## **ABSTRACT**

The long life learning of the professorship has been evolving throughout the time, being based on different conceptions and models according to the scientific

domineering paradigms of every moment. At present it seems to prevail the model of formation of the professorship developed in centers, in such a way that the professorship adapts to the context its own proposals of formation and improves, one of these proposals are the groups of work.

Along these pages we will see how the permanent formation has been regulated in Andalusia, concretely alluding to the groups of work, we will analyze briefly the formative model that sustains the above mentioned practice and we will describe a practical experience linked to the formation of the Andalusian professorship in based competences.

**Key words:** long life learning; groups of work; based competences; mathematics.

## 1.- INTRODUCCIÓN

El último estudio realizado en la Unión Europea sobre la profesión docente *Key topics in education in Europe. Volume 3, The teaching profession in Europe: profile, trends and concerns. Report II, Supply and demand, General lower secondary education* (2002) señala que *existe un acuerdo unánime sobre la necesidad de facilitar al profesorado durante su carrera profesional las destrezas que se requieren para llevar a cabo sus tareas satisfactoriamente y así alcanzar los objetivos de una educación de calidad en los centros educativos. La formación continua es una vía para adquirir y actualizar estas destrezas.*

La formación permanente del profesorado ha ido evolucionando a lo largo del tiempo, sustentándose en distintas concepciones y modelos acordes con los paradigmas científicos dominantes de cada momento. En la actualidad parece prevalecer el modelo de formación del profesorado desarrollado en centros, de tal forma que el profesorado contextualice y sitúe las propuestas de formación y mejora que se propone, una de estas propuestas son los grupos de trabajo.

A lo largo de estas páginas veremos cómo se ha reglamentado la formación permanente en Andalucía, concretamente haciendo referencia a los grupos de trabajo, analizaremos brevemente el modelo formativo que sustenta dicha práctica y describiremos una experiencia práctica vinculada a la formación del profesorado andaluz en competencias básicas.

## 2.- LA REGULACIÓN DE LA FORMACIÓN PERMANENTE EN ANDALUCÍA

La Comunidad Autónoma de Andalucía a través del Decreto 110/2003, de 22 de abril (posteriormente modificado por la Orden de 9 de junio de 2003), reguló el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado, dando lugar posteriormente a la creación del *II Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado*, como consecuencia del mismo se han establecido diferentes medidas encaminadas a la formación de los docentes, que abarcan desde ayudas a la formación hasta propuestas formativas de diversa índole.

Dentro de las propuestas formativas a las que los docentes tienen posibilidades de acceso nos encontramos:

- a) Formación a través de los centros del profesorado (CEP).
- b) Grupos de trabajo.

- c) Formación en centros.
- d) Formación on line a través del Ministerio de Educación.
- e) Proyectos: de investigación educativa, de innovación educativa y desarrollo curricular,...
- f) Licencias por estudios.

Respecto a los grupos de trabajo, estos quedan regulados por la Orden de 6 de septiembre de 2002, en ella se especifica que los grupos de trabajo se han revelado como una actividad de autoformación centrada en los problemas prácticos de la actividad docente, y más próxima a los contextos en los que esta actividad se realiza que, desde itinerarios flexibles, permite adecuarse a diferentes grados de experiencia profesional.

La finalidad de la formación de grupos de trabajo en los centros gira en torno al establecimiento de un marco para que aquellos grupos de profesores y profesoras que comparten un proyecto educativo, puedan progresar de forma autónoma en el análisis de problemas que afectan a su práctica, en el estudio de ideas y experiencias alternativas, y en el diseño, aplicación y validación de nuevas propuestas de intervención en el centro y en el aula.

De acuerdo con la normativa, los grupos de trabajo se encuentran formados por al menos tres profesores o profesoras de cualquiera de los niveles educativos, en situación de activo, destinados en Centros docentes públicos. Además, cabe la posibilidad de crear grupos de trabajo intercentros.

Sin embargo, la composición de los grupos de trabajo y la financiación de los mismos imposibilita la participación de otros profesionales de la educación como el profesorado universitario o investigadores de instituciones públicas y/o privadas, así como llevar a cabo actuaciones de mayor envergadura. No obstante, constituyen una herramienta eficaz de autoformación del profesorado de acuerdo a sus propias necesidades.

### **3.- EL MODELO DE FORMACIÓN DE LOS GRUPOS DE TRABAJO**

De acuerdo con los diferentes modelos de formación propuestos por Imbernón (1994, 2007), el que sustenta la formación de los maestros y maestras andaluces a través de los grupos de trabajo es el denominado *modelo de desarrollo y mejora* que se basa en el principio de aprender cuando se está haciendo y consiste en llevar procesos de aprendizaje paralelos a la ejecución de un trabajo, bien sea este individual o colegiado. Estos aprendizajes pueden efectuarse mediante lecturas, discusión, observación, formación e incluso por ensayo-error.

Este modelo de formación suele aplicarse en situaciones de reforma curricular, no es de extrañar, pues, que en la coyuntura actual, en la que la Ley Orgánica 2/2006, de Educación, ha apostado por un nuevo currículum para las etapas de educación obligatoria basado en competencias básicas, elemento novedoso que se incorpora a la reforma educativa, los grupos de trabajo se configuren como instrumentos de autoformación del profesorado en este ámbito de conocimiento.

El modelo de desarrollo y mejora entiende que las personas adultas aprenden de

manera más eficaz cuando tienen necesidad de conocer algo concreto o han de resolver un problema, en este caso incorporar las competencias básicas al diseño curricular del centro y a sus propias programaciones de aula. Esto hace que el aprendizaje de los docentes se guíe por la necesidad de dar respuesta a determinadas situaciones problemáticas contextualizadas y propiciar propuestas que mejoren la dinámica del centro y de su propia aula. Cuando los maestros y maestras se implican en procesos de mejora de su centro y del desarrollo del currículum, consiguen mayores y mejores conocimientos y habilidades.

En definitiva, este modelo implica enriquecer el trabajo con experiencias de aprendizajes teórico-prácticas relacionadas, que permitan la adquisición de conocimientos o estrategias específicas. Este es un aprendizaje que el grupo realiza de manera autónoma o con el apoyo de un asesor externo, en este caso, los asesores y asesoras de los centros del profesorado.

#### **4.- UN GRUPO DE TRABAJO Y LA COMPETENCIA MATEMÁTICA**

Durante el curso académico 2008/09 un grupo de maestros y maestras de cinco centros diferentes de Córdoba capital y provincia (dos centros bilingües, un centro TIC, un centro rural y un centro ordinario) decidieron constituirse en grupo de trabajo para elaborar material didáctico para desarrollar en el aula la competencia matemática.

Para poder llevar a cabo con éxito todo el proceso es necesario revisar una serie de aspectos:

1. Acuerdo inicial: El acuerdo inicial establecido por el grupo de docentes se materializa con la aprobación por parte del centro del profesorado de la capital de la constitución formal del grupo de trabajo. Esto supone un compromiso por parte de ambos sectores de llevar a cabo la propuesta planteada.
2. Formación sobre procesos: Este aspecto consiste en que el profesorado participante reciba una formación que le permita adquirir los conocimientos y las estrategias necesarias para llevar a cabo sus propósitos; no obstante, en este caso, la formación personal y la experiencia previa de los miembros del grupo hacía innecesaria este tipo de formación.
3. Disponibilidad de tiempo: Es imprescindible que el profesorado tenga tiempo para reunirse, reflexionar y desarrollar la propuesta.
4. Recursos económicos: El grupo de trabajo fue dotado económicamente por parte del centro del profesorado para adquirir diversos materiales.
5. Dirección clara: El grupo de trabajo fue coordinado por una maestra de educación primaria con experiencia en la dirección de grupos de trabajo.
6. Integración en la política del centro: El material elaborado quedó a disposición del personal docente de los cinco centros participantes.

Asimismo, la actividad formativa del grupo evolucionó a lo largo de una serie de fases, éstas son:

1. Identificación del problema: El grupo identificó una situación problemática

específica, es decir, una necesidad sentida. Ésta se produjo en un encuentro informal, pues los miembros del grupo se conocían por encontrarse estudiando la titulación de Psicopedagogía en la Facultad de Ciencias de la Educación de Córdoba, así en muchos de los cafés de media tarde se ponía de manifiesto la necesidad de “hacer algo”, “de mejorar”, “de buscar recursos”, sobre todo de dar respuesta a las nuevas necesidades que estaban generando las Evaluaciones de Diagnóstico.

2. Búsqueda de una respuesta: Después de identificar la necesidad, el grupo se plantea darle respuesta, de este modo, en un ambiente totalmente informal decide constituirse en grupo de trabajo intercentros.

3. Plan de formación: A partir de este momento, el plan de formación se pone en marcha. Se distribuyeron las tareas que cada uno debía de llevar a cabo:

- Búsqueda de material bibliográfico sobre competencias básicas, programaciones de aula, evaluación, metodologías activas, etc.
- Compra de material fungible.
- Búsqueda en red de material didáctico: programas, páginas web, webquest, etc.
- Elaboración de una plantilla de trabajo para sistematizar la información encontrada.
- Elaboración de un dossier de recursos electrónicos para desarrollar la competencia matemática.

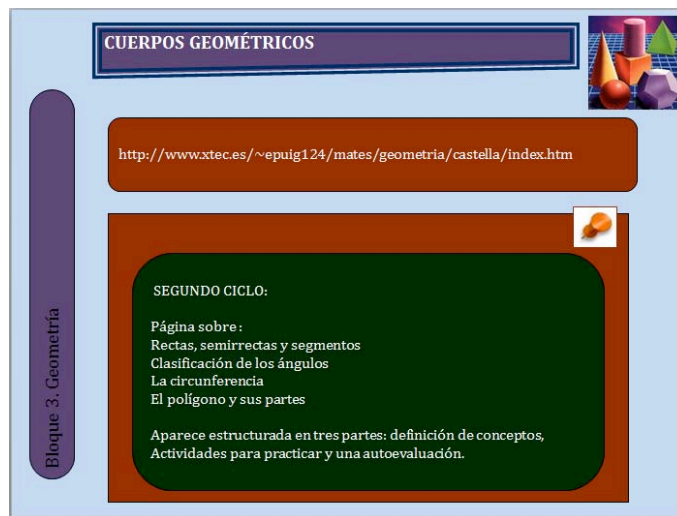
4. Valoración: En esta última etapa, se valoró si el esfuerzo realizado obtuvo los resultados esperados; en este sentido, la satisfacción de los docentes en cuanto a los materiales elaborados se encuentran fuera de toda duda, no ocurre de igual forma con el proceso seguido, pues la falta de tiempo, compromisos que surgen a lo largo del curso académico, la disponibilidad para desarrollar reuniones, etc., constituyeron aspectos que condicionaban negativamente la dinámica del grupo.

Como resultado de todo el proceso anterior, el grupo de trabajo elaboró un dossier de recursos electrónicos para desarrollar en el aula la competencia matemática, éste abordaría los siguientes aspectos:

1. Las Competencias Básicas: matemática y digital.
2. Bloques de Contenidos del Área de Matemáticas:
  - a) Números y operaciones
  - b) La Medida: estimación y cálculo de magnitudes.
  - c) Geometría.
  - d) Tratamiento de la información, azar y probabilidad.
  - e) Resolución de problemas.
  - f) Dimensión histórica, social y cultural de las matemáticas.

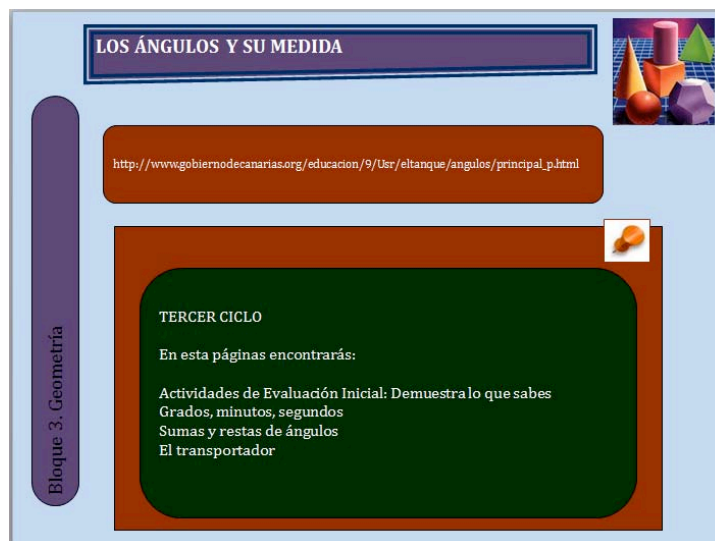
En las figuras 1 y 2 podemos apreciar algunos ejemplos de las fichas que componían el dossier, concretamente vinculadas al bloque 3. Geometría.

Figura 1. Geometría. Bloques geométricos



Fuente: Grupo de Trabajo CO-0809338.

Figura 2. Geometría. Los ángulos y su medida.



Fuente: Grupo de Trabajo CO-0809338.

## 5.- CONCLUSIÓN

Unas últimas ideas que podemos aportar giran en torno a la importancia del modelo de desarrollo y mejora en la formación permanente del profesorado andaluz, ya que cuando los maestros y maestras se implican en procesos de mejora de su centro y del desarrollo del currículum, consiguen mayores y mejores conocimientos y habilidades, por lo que la efectividad de los grupos de trabajo como modalidad de formación se encuentra asegurada, siempre y cuando estos respondan a verdaderas necesidades del centro educativo y de los propios docentes. El seguimiento directo en el centro por parte de asesores y asesoras



puede contribuir a incrementar los resultados de la formación que recibe el docente y los beneficios que revierten en el alumnado.

Asimismo, la formación de grupos de trabajo intercentros con una necesidad de formación común puede generalizar en mayor medida los resultados de la formación a un colectivo de docente más amplio y a un número mayor de alumnos y alumnas.

En cuanto al proceso, cabría destacar que la satisfacción de los participantes en cuanto a los materiales elaborados fue muy alta; sin embargo, no sucedió así en cuanto a otros aspectos como la falta de tiempo, compromisos que surgen a lo largo del curso académico, la disponibilidad para desarrollar reuniones, etc., que constituyeron circunstancias que condicionaron negativamente la dinámica del grupo.

En definitiva, cualquier proceso formativo, con independencia del modelo en el que se sustente o la modalidad elegida –presencial, semipresencial, on line, etc.–, no se encuentra exento de dificultades, tal y como hemos podido apreciar; no obstante, también es cierto que constituye el pilar de la mejora de la práctica docente, de la innovación educativa y de la transformación de la educación, al tiempo que genera profesionales que saben y pueden adaptarse a las nuevas condiciones y necesidades que la reforma de las enseñanzas exige, en definitiva, crea MAESTROS Y MAESTRAS COMPETENTES.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Decreto 110/2003, de 22 de abril, por el que se regula el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado, (Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, número 78, de 25 de abril de 2003).

EURYDICE (2002). Key topics in education in Europe. Volume 3, The teaching profession in Europe: profile, trends and concerns. Report II, Supply and demand, General lower secondary education.

IMBERNÓN, F. (1994). La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Barcelona, GRAÓ.

IMBERNÓN, F. (2007). *La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (Boletín Oficial del Estado, número 106, de 4 de mayo de 2006).

Orden de 6 de septiembre de 2002, por la que se establece el marco de actuación de los Centros de Profesorado para promover la formación en grupos de trabajo y estimular la consolidación de redes profesionales (Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, número 118, de 8 de octubre de 2002).



# LA COMPETENCIA CIENTÍFICA: DE LOS CURRÍCULOS AL AULA. UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN OBLIGATORIA\*

**Teresa Lupión Cobos<sup>1</sup>**

**Ángel Blanco López<sup>2</sup>**

**Enrique España Ramos<sup>2</sup>**

**Luis Fernando Garrido Jiménez<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>Centro del Profesorado de Málaga

<sup>2</sup>Universidad de Málaga

<sup>3</sup>IES Portada Alta. Málaga

## RESUMEN

El desarrollo de competencias básicas por parte de los estudiantes, recogido en los currículos de educación obligatoria en España, plantea un buen número de desafíos para el sistema educativo. La formación del profesorado es, sin duda, uno de los más importantes.

Haciéndose eco de este desafío, en este trabajo se presenta un curso de formación organizado y desarrollado conjuntamente por el Centro del Profesorado de Málaga y el Área de Didáctica de las Ciencias Experimentales de la Universidad de Málaga.

El objetivo fundamental de esta actividad es ayudar al profesorado en activo a realizar la transferencia entre formación y práctica docente con respecto a la enseñanza de la competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico (competencia científica). Se describen el diseño del curso y su estructura, tomando como referencia un modelo propuesto recientemente, y, finalmente, se hacen algunas valoraciones de los resultados obtenidos y se formulan propuestas de mejora.

**Palabras clave:** educación obligatoria; competencias básicas; competencia científica y formación permanente del profesorado.

---

\* Este trabajo forma parte del proyecto de I+D+i «Diseño y evaluación de un modelo para el fomento de la competencia científica en la educación obligatoria (10-16 años)» (EDU2009-07173) financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación en la convocatoria de 2009.

# THE SCIENTIFIC COMPETITION: GIVE THE CURRICULA TO THE CLASSROOM. AN EXPERIENCE OF PERMANENT TRAINING OF THE PROFESSORSHIP OF OBLIGATORY EDUCATION

## ABSTRACT

The development of key competencies by students, included in the compulsory education curricula in Spain, poses a number of challenges for the educational system. The teacher training is without doubt one of the most important.

Taking into account this challenge, this paper presents a in-service training course organized and developed jointly by the Teacher Center of Málaga and the Science Education Area of University of Malaga.

The main objective of this activity is to help teachers to link training and teaching with respect to the competence in knowledge and interaction with the physical world (scientific competence). The course design and structure, with reference to a recently proposed model, are described. Finally some assessment of the results and proposals for improvement are raised.

**Key words:** obligatory education; basic competitions; scientific competition; permanent training of the professorship

## 1.- INTRODUCCIÓN

Los currículos actuales de la Educación Primaria y de la Educación Secundaria Obligatoria en España, plantean una orientación de la enseñanza hacia el desarrollo por parte de los estudiantes de competencias básicas, tomando como referentes las propuestas realizadas por la OCDE y la Unión Europea. Entre las ocho competencias básicas identificadas en los currículos, se encuentra la denominada “Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico”, que pasaremos a denominar “Competencia científica”, eje central de este trabajo.

Además de la novedad que supone por sí misma la inclusión de competencias básicas como referente, los currículos les otorgan un significado multidisciplinar, de forma que desde todas las áreas o materias hay que desarrollarlas pero no de manera aislada, ya que al enseñar una competencia también se abordan aspectos de otras, si bien, desde un área o materia concreta se pueda contribuir más al fomento de una o varias determinadas (Blanco, España y González, 2009).

Por estas razones, y algunas más, llevar a cabo en las aulas una enseñanza basada en el desarrollo de competencias supone una innovación de gran calado. Las prácticas educativas actuales están, en términos generales, alejadas de la caracterización que se hace de la competencia científica en los currículos de la educación obligatoria (Pro, 2007).

Los cambios educativos, como el que se pretende, no pueden hacerse al margen del profesorado sin tener en cuenta sus actitudes, conocimientos y habilidades para llevarlos a la práctica y evaluarlos. Por otro lado, son bien conocidos los múltiples obstáculos y resistencias que aparecen a la hora de llevar a las aulas innovaciones educativas (Monereo, 2010).

La formación del profesorado aparece como uno de los aspectos clave en cualquier proceso de innovación que suponga un cambio sustantivo en sus creencias, actitudes y en sus competencias profesionales, si bien, aún siendo importante la formación, ésta es sólo uno de los ámbitos, estando además, el contexto –la cultura del centro educativo, los textos y demás recursos didácticos, etc.- y la experiencia o la investigación, que influyen en las decisiones que el profesorado toma sobre su práctica y que constituyen el núcleo central de su trabajo profesional (Millar y Osborne, 2009).

También ha de tenerse en cuenta la influencia de los cambios sociales que actualmente se están produciendo, los cuales requieren de cambios educativos, a desarrollar en centros convertidos en espacios creadores de conocimiento y capacitadores de ciudadanos y profesionales, donde el profesorado tiene que incorporar a su conocimiento académico (que por sí sólo no es garantía de profesionalización docente) más aspectos, dada la complejidad de las tareas a desempeñar y la diversidad de funciones que su ejercicio conlleva (Eirín, García y Montero, 2009). Así, es preciso aludir al intercambio del conocimiento práctico personal, reflexionando y haciendo explícito el “conocimiento del oficio”, pero aunando otras capacidades en torno a tareas de gestión de clase, resolución de problemas, implementación de estrategias de aprendizaje cooperativo, etc. junto a las relativas al propio contenido y propósito del currículo y su relevancia para el alumnado.

La pregunta que surge ahora es ¿cómo abordar la formación del profesorado para que éste pueda ayudar a su alumnado en el desarrollo de la competencia científica? Evidentemente no existe una única respuesta. La formación del profesorado cuenta con un buen número de enfoques y estrategias acordes con determinadas formas de concebir tareas y funciones del profesorado y éstas, a su vez, acordes con las finalidades que se otorguen a la educación.

En este trabajo se ha optado por utilizar como estrategia de formación: *la implicación del profesorado en tareas de diseño, puesta en práctica y evaluación de propuestas didácticas propias*, entendiendo que esta estrategia de formación es acorde con una visión del profesor como profesional reflexivo (Pérez, 1992) y con las exigencias sociales y educativas que hoy se plantean.

Con estos antecedentes se ha diseñado y desarrollado el curso de formación que describimos.

## **2.- DISEÑO DE LA ACTIVIDAD**

### Consideraciones de partida

Esta actividad de formación, titulada “La competencia científica en la Educación Obligatoria. Su trabajo en el aula y en las evaluaciones de diagnóstico”, es fruto de un trabajo conjunto y colaborativo entre el Centro del Profesorado de Málaga (CEP de Málaga), que tiene este tema como línea prioritaria de actualización científico-didáctica para docentes de ciencias experimentales, y el Proyecto de Investigación, ya citado, como respuesta a la diversidad de personas que integran el equipo de investigación del mismo (Blanco, España y González, 2010) y a sus niveles de formación inicial con respecto al tema de la competencia científica.

Así, con este curso de formación se ha pretendido:

- a) Difundir el proyecto de investigación en el ámbito de actuación del CEP de Málaga.
- b) Proporcionar al profesorado de Primaria y Secundaria del equipo de investigación una formación inicial adecuada para las tareas a desarrollar en el proyecto y en su práctica docente.
- c) Captar profesorado de Educación Primaria y Secundaria interesado en diseñar y experimentar en sus clases propuestas didácticas que se elaboren en el seno del proyecto.
- d) Conocer qué “competencias” (conocimientos, habilidades, actitudes, etc.) manifiesta el profesorado en activo sobre la competencia científica y su trabajo en el aula.
- e) Explorar las opiniones y los puntos de vista del profesorado en activo sobre el tema de trabajo y ensayar metodologías que puedan ser adecuadas para futuras actividades de formación previstas en el proyecto.

Así, en cuanto al diseño de la actividad, consideramos necesario adaptarse a los niveles de desarrollo profesional del profesorado participante, vinculándose a su práctica educativa y promover la creación y consolidación de equipos docentes entre los participantes.

Los contenidos formativos se han orientado desde el enfoque de la alfabetización científica, demandada por la sociedad actual para todos sus ciudadanos, como marco referencial de las innovaciones que deben producirse tanto en la formación permanente del profesorado de ciencias como en el desarrollo de los currículos con objeto de facilitar al alumnado la adquisición de competencia científica que le permita actuar consciente y razonadamente (Lupión y Prieto, 2007).

### **3.- EQUIPO DE FORMACIÓN**

El curso ha contado con un amplio equipo de formación. Además de la asesora responsable de la actividad y el coordinador, han participado cuatro ponentes, expertos en los temas que se han tratado en la primera fase del curso. La aportación más novedosa, con respecto a la visión clásica de los cursos de formación, ha sido la participación de un equipo de asesores/as formado por 7 personas, todos miembros del equipo de proyecto de investigación. Tres de ellos son profesores de la Universidad de Málaga con amplia experiencia docente en la etapa de la educación secundaria y también en la formación del profesorado, tanto inicial como permanente. Las otras cuatro personas son asesoras del CEP de Málaga, dos de ellas profesoras asociadas de la Universidad de Málaga, que trabajan desde hace años en la formación permanente y tienen también amplia experiencia docente, tres de ellas, en educación secundaria y una, en educación primaria.

El equipo de asesores/as del curso ha trabajado de forma conjunta y coordinada desde los momentos de diseño del curso. Se ha asumido un modelo de asesoramiento colaborativo (Sánchez y García, 2005) donde el marco relacional

influirá en la motivación y en el grado de implicación profesores-asesores y, en general, en la labor tutora y formativa, en aras a facilitar las condiciones para que puedan traducirse en la práctica educativa los cambios que se pretenden incorporar.

#### **4.- DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD**

El curso, que se ha desarrollado de enero a abril de 2010, ha constado de 40 horas (15 presenciales y 25 no presenciales). Las 15 horas presenciales, distribuido en 5 sesiones de 3 horas, han estado dedicada a la presentación de los contenidos teóricos-prácticos previstos, a la preparación de las actividades no presenciales y a la presentación de los trabajos una vez elaborados. Las 25 horas no presenciales han estado dedicadas a la elaboración de una intervención en el aula para el desarrollo de la competencia científica, en un curso/nivel seleccionado por cada participante, su puesta en práctica, su evaluación y la redacción de un informe de la misma.

El curso estaba destinado para profesorado de Educación Primaria (EP) que imparte el Área de Conocimiento del Medio y profesorado de Biología y Geología y/o de Física y Química que imparta clase en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Han participado 18 profesores, de diferentes centros, tanto de Málaga capital como de la provincia.

#### **5.- OBJETIVOS FORMATIVOS**

Analizar, de manera multidisciplinar, el concepto de competencia científica, y cómo se entiende en los currículos de la Educación Obligatoria y en los programas de evaluación de estudiantes.

Conocer y valorar actividades de aula para fomentar la competencia científica en EP y ESO.

Analizar las pruebas de evaluación de diagnóstico referidas a la competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico.

Diseñar estrategias de enseñanza y materiales didácticos para fomentar su desarrollo.

Aplicar en el aula y evaluar las estrategias y materiales elaborados.

Difundir las experiencias realizadas y los resultados obtenidos.

#### **6.- FASES DE LA ACTIVIDAD**

Las fases y actividades formativas contempladas en el curso pueden ser descritas (véase figura 1) en términos de tres dimensiones que se consideran importantes (dependencia / autonomía; aislamiento / cobertura y descontextualización / contextualización) propuestas dentro de un modelo para la transferencia entre formación y práctica docente (Monereo, 2010).

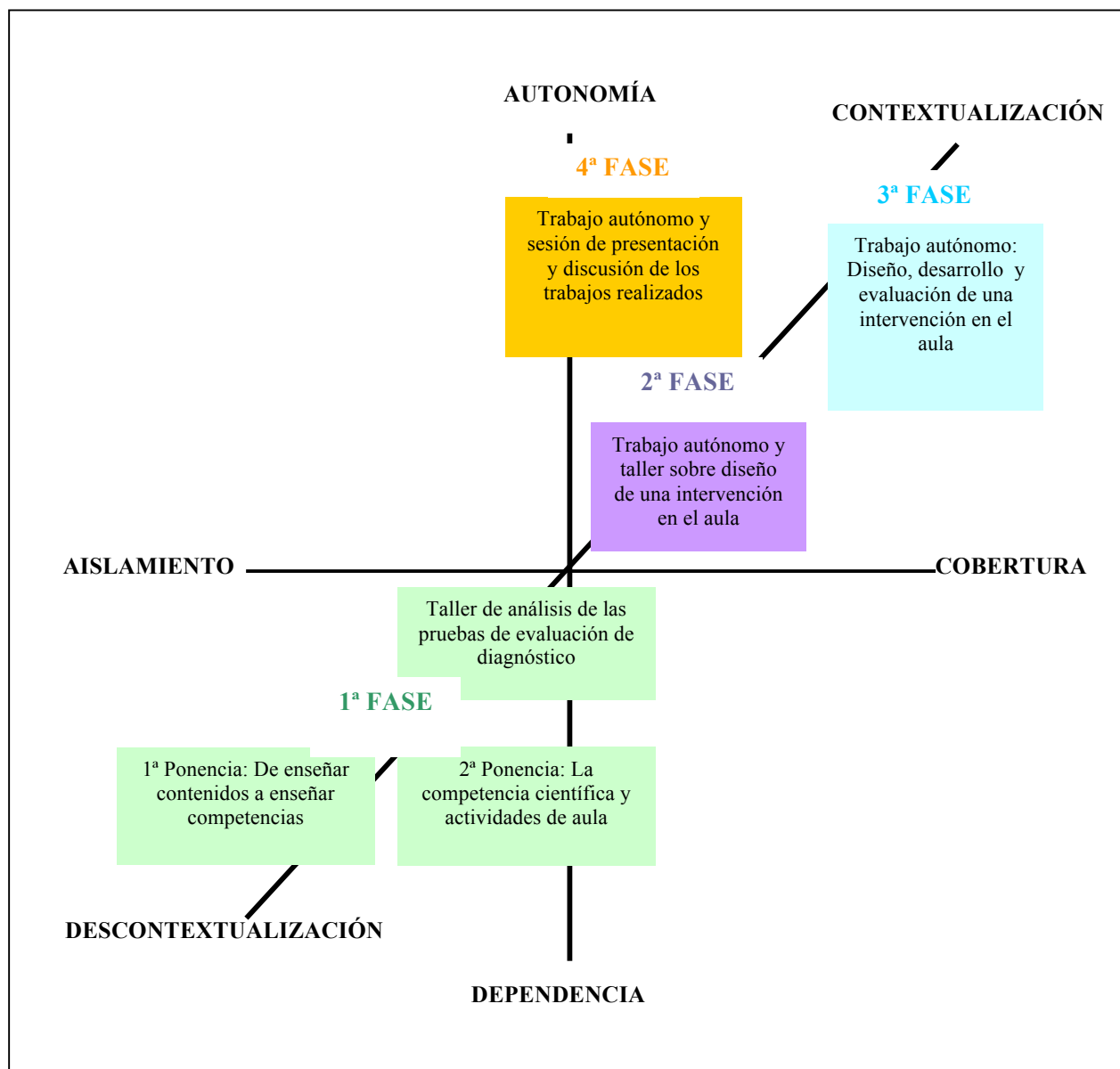


Figura 1. Representación de las fases y actividades formativas del curso según el modelo para la transferencia entre formación y práctica docente de Monereo (2010).

### 1ª. Fase. Establecimiento del estado de la cuestión

Esta fase corresponde a acciones formativas más dependientes de los formadores, en este caso de los ponentes, más descontextualizadas e individuales. Esto no quiere decir que no se haya promovido la reflexión e intercambio sobre las concepciones existentes respecto a la temática que se trabaja (diseños curriculares, evaluación, competencias, etc. y su tratamiento en el aula).

Los objetivos que se pretendían en esta fase son los recogidos como A, B y C en los objetivos formativos del curso. Se trata de identificar y analizar los retos y las demandas que el enfoque de las competencias plantea para la práctica de la enseñanza y para las evaluaciones de diagnóstico.



Se han dedicado 3 sesiones, dos de ellas en gran grupo y la tercera en dos grupos, uno de profesorado de primaria y otro de secundaria. En estas sesiones impartidas por 4 ponentes expertos en estos contenidos, se ha planteado el estado de la cuestión, aspectos de índole epistemológicos, así como propuestas metodológicas y recursos y referencias bibliográficas.

## 2ª Fase. Formación para el diseño

Se basa en acciones formativas en la que los profesores participantes comienzan a tener un mayor grado de autonomía y a transferir a su contexto de trabajo las ideas que se iban planteando en el curso. Involucra la participación de otras personas, compañeros del curso y un/a asesor/a, lo que implica ya un cierto grado de apoyo ó cobertura emocional.

Se desarrolla desde la segunda sesión, introduciendo a los asistentes en las tareas a realizar en su fase no presencial, proporcionándoles un guión para recoger sus planteamientos iniciales.

La actividad formativa central de esta fase ha consistido en un taller, de 3 horas de duración, con el objetivo primordial de ayudar al profesorado participante a diseñar y desarrollar una intervención en el aula para el desarrollo de la competencia científica, acorde con las informaciones y orientaciones recibidas en el curso, siendo también objetivos importantes:

15. Propiciar el conocimiento y acercamiento entre cada asesor/a y su grupo.
16. Fomentar el trabajo colaborativo entre el profesorado participante en el curso y entre éstos y el equipo de asesores.
17. Promover el debate y la crítica constructiva sobre la enseñanza de la competencia científica.

Se comenzó con una breve presentación al grupo completo de los objetivos del taller y de la metodología de trabajo. A continuación, cada asesor/a trabajó con su grupo (aprox. 3-4 componentes) en función de su afinidad según la etapa educativa (primaria o secundaria) o las especialidades del profesorado de secundaria (Biología y Geología o Física y Química) sobre el diseño de la intervención en el aula y sobre las posibilidades y los cauces para llevar a cabo el asesoramiento y el seguimiento de la aplicación práctica. Finalmente, con el grupo completo de nuevo se comentaron los pormenores del trabajo de la fase no presencial y de la última sesión del curso. Se hizo entrega a los participantes de un detallado guión para ayudarle a sistematizar y recoger por escrito el diseño, la puesta en práctica y la evaluación de la fase no presencial.

## 3ª Fase. Diseño, aplicación y evaluación de una propuesta didáctica

Desde el punto de vista del modelo de referencia, las actividades formativas de esta fase, que se desarrolló entre el 4 de febrero y el 27 de abril, conllevan que el profesorado asuma un alto nivel de autonomía, pero disponiendo también de un alto nivel de cobertura, por parte del asesor/a de referencia, y diseñen, actúen y evalúen en el contexto de su práctica docente habitual. Es en esta fase en la que se

tienen que contextualizar las ideas presentadas en el curso y reflejarse cómo se manifiesta y en qué medida se realiza la transferencia a su práctica docente.

El equipo asesor ha tenido un papel muy relevante en esta fase, encargándose cada uno de sus miembros del seguimiento de 2 ó 3 profesores con los que ya había trabajado en la anterior. El objetivo primordial del seguimiento es ayudar al profesorado participante a diseñar, desarrollar y evaluar una intervención en el aula para el desarrollo de la competencia científica, acorde con las informaciones y orientaciones recibidas en el curso. Para ello, se han previsto tres tipos de estrategias: comunicaciones con los profesores (telefónica, telemática, etc.), entrevistas con los profesores y visitas a los centros y/o las aulas en las que se llevaban a cabo la aplicación práctica.

#### 4ª Fase. Presentación de las experiencias realizadas y de evaluación del curso

Desde el punto de vista del modelo de referencia, las actividades formativas de esta fase han requerido de un gran nivel de autonomía, menor grado de cobertura y un esfuerzo para pasar del contexto personal, en el que habían trabajado en la fase anterior, a otro más interpersonal en el que intercambiar puntos de vistas y valoraciones sobre la puesta en práctica en las aulas de la competencia científica.

El objetivo principal de esta fase era difundir las experiencias realizadas y los resultados obtenidos. La parte presencial ha consistido en una sesión de 3 horas en las que participantes disponían de un amplio dossier con los 15 informes, presentados con anterioridad, sobre los trabajos realizados en la Educación Primaria (3), Educación Obligatoria (9) y Educación Permanente de Adultos (2).

Dichos informes, subidos a la Red Profesional de Física y Química de la Plataforma de Teleformación del CEP de Málaga ([www.cepmalaga.com/moodle/](http://www.cepmalaga.com/moodle/)), sirve a su vez de recurso para la comunidad de aprendizaje que pertenece a la misma (unos 300 profesores de la provincia).

De los 15 participantes que presentaron su trabajo, 12 hicieron una exposición pública de los mismos, que sirvieron de punto de partida para discutir posibles obstáculos y elementos facilitadores para llevar a las aulas el enfoque de la competencia científica.

También se ha utilizado la sesión final para evaluar el curso mediante una encuesta anónima en la que, además de otros aspectos, se valoraron: el grado de consecución de los objetivos formativos, la organización y el diseño de las fases de la actividad y las aportaciones de ponentes y asesores.

### **7.- VALORACIÓN DE LA ACTIVIDAD Y PROPUESTAS FUTURAS**

Se ha realizado una evaluación de diferentes vertientes del curso con datos de diversas fuentes:

- Los informes de los trabajos realizados en la fase no presencial, así como las presentaciones que los participantes hicieron en la sesión final del curso.
- Las notas tomadas por los asesores/as a lo largo del curso y, en particular, durante el proceso de seguimiento y asesoramiento.

- Las encuestas de valoración cumplimentadas por el profesorado al final del curso.

Aún estando todavía en fase de análisis y valoración, podemos adelantar algunas consideraciones:

El profesorado participante, ha valorado de forma global, muy positivamente (8,4 de media sobre 10) la actividad. También refrenda su diseño, organización y desarrollo, así como las actuaciones de los ponentes y asesores. Es necesario establecer mejoras en aspectos como: mayor nivel de aplicabilidad al aula de los contenidos, mejor adaptación a niveles de formación de participantes y contemplar más espacios de trabajo en grupo entre éstos, posibilitando un mayor intercambio de experiencia y opiniones, así como dotar de mayor reconocimiento horario el trabajo no presencial.

Como propuestas de mejora para futuras actividades se plantean:

- Profundizar en el modelo de Monereo (2010) como referencia para el diseño y desarrollo de las actividades formativas.
- Rediseñar y mejorar algunas de las actividades formativas contempladas en la 1ª fase y incluir más oportunidades para el trabajo en equipo y la reflexión sobre la práctica.
- Continuar y profundizar en la formación del equipo de asesores/as para la realización de las tareas contempladas en el curso.
- Identificar los aspectos concretos de la competencia científica que deben ser objeto de mayor atención en la formación.
- Implicar a mayor número de profesores/as de primaria en estas formaciones.

## **BIBLIOGRAFÍA**

BLANCO, A., ESPAÑA, E. y GONZÁLEZ, F. (2009). El fomento de la competencia científica en la educación obligatoria y la investigación en didáctica de las ciencias. Enviado a publicación.

BLANCO, A., ESPAÑA, E. y GONZÁLEZ, F. (2010). Un proyecto de investigación para el desarrollo de la competencia científica en la Educación Obligatoria. Comunicación aceptada para los XIV Encuentros de Didáctica de las Ciencias Experimentales, Baeza, 21-23 de julio.

EIRÍN, R., GARCÍA, H. y MONTERO, L. (2009). Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y problemas. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 13 (2). Disponible en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev132COL3.pdf>. Consultado el 18 de junio de 2010.

LUPIÓN, T. y PRIETO, T. (2007). Actividades CTS. Un ejemplo para el desarrollo de Competencias propias de la Educación para la Ciudadanía y la Alfabetización Científica. *Cooperación Educativa*, nº 85, págs. 23-26.

SÁNCHEZ, E. y GARCÍA, R. (2005). *Sobre la noción de asesoramiento colaborativo: lo que se dice y lo que se hace*. En Pozo, J. y Monereo, C. (coords.). *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona: Graó Ediciones. págs. 29-54.

MILLAR, R. y OSBORNE, J. (2009). Research and practice: A complex relationship? En Shelley, M.; Yore, L. y Hand, B. (eds). *Quality Research in Literacy and Science Education. International Perspectives and Gold Standards*. United Kingdom: Springer, págs. 41-61.

MONEREO, C. (2010). ¡Saquen el libro de texto! Resistencia, obstáculos, y alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo. *Revista de Educación*, 352, Mayo-Agosto, págs. 583-597.

PÉREZ, A. (1992). *La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas*. En Gimeno, A. y Pérez, A. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata. págs. 398-429.

PRO, A. (2007). De la enseñanza de los conocimientos a la enseñanza de las competencias. *Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales*, nº 53. págs.10-21.

# **EXPERIENCIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO NO UNIVERSITARIO PARA LA INTEGRACIÓN DE LA PIZARRA DIGITAL EN EL AULA: ESTUDIO DE LOS COMPONENTES COGNITIVO, AFECTIVO Y CONDUCTUAL DE SUS ACTITUDES ANTE DICHA INTEGRACIÓN**

**A. B. Sánchez García<sup>1</sup>**

**Joaquín Pinto<sup>2</sup>**

**María A. González<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Facultad de Educación. Universidad de Salamanca

<sup>2</sup>Centro Internacional de Tecnologías Avanzadas en el Medio Rural de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez

## **RESUMEN**

Los resultados que presentamos forman parte de un estudio de casos realizado durante el curso 2008-09. El objetivo principal fundamenta la investigación sobre las actitudes hacia la integración de la pizarra digital en el aula de un grupo de profesores del CRA Cañada Real que decidieron alfabetizarse en TIC<sup>21</sup> a través de los cursos de formación presencial del CITA. De los resultados obtenidos, concluimos que existe una predisposición tendencial a reaccionar de manera positiva hacia dicha integración. Tal tendencia se fundamenta en que las actitudes se apoyan en una mayor información (componente cognitivo), tienen bastante carga afectiva y manifiestan una expresión conductual positiva hacia la integración de la pizarra digital en la programación docente.

**Palabras clave:** actitudes TIC; formación del profesorado en TIC; componentes actitudinales; formación TIC.

---

<sup>21</sup> TIC, Tecnologías de la Información y la Comunicación

# FORMATION OF THE NON UNIVERSITY TEACHING FOR THE INTEGRATION OF THE DIGITAL SLATE IN THE CLASSROOM: STUDY OF THE COMPONENTS MENTAL, AFFECTIVE AND BEHAVIOURAL OF ITS ATTITUDES BEFORE THIS INTEGRATION

## ABSTRACT

The results that we presented are part of a study of cases realised The primary target bases the investigation on the attitudes towards the integration of the digital slate on the classroom of a group of professors of the CRA Real Cañada that decided to alphabetize itself in TIC through the courses of actual formation of the CITA<sup>22</sup> (International Center of Technologies Advanced) Of the obtained results, we concluded that a predisposition exists to react of positive way towards this integration. Such tendency is based on which the attitudes lean in a greater information (component mental), have affective load enough and indicate positive a behavioural expression towards the integration of the digital slate in the educational programming

**Key words:** attitudes TIC; formation of the teaching; acctitudinals components; formation TIC.

## 1.- INTRODUCCIÓN A LA INVESTIGACIÓN Y SU CONTEXTO: PLANTEAMIENTO GENERAL Y JUSTIFICACIÓN

En el marco de la “sociedad de la información”, el profesorado necesita estar equipado con competencias que le permitan integrar las TIC de manera adecuada. En este sentido, las competencias básicas comprenden una serie de habilidades y actitudes imprescindibles que todo el profesorado tendría que alcanzar de acuerdo a las finalidades generales de la enseñanza obligatoria. De hecho, en nuestro actual currículum existe definida como tal la competencia digital. Así pues, la sociedad del conocimiento está demandando nuevas competencias para un escenario distinto de desarrollo profesional y otra forma de práctica educativa. Los cambios permanentes y la rápida obsolescencia del conocimiento en la Sociedad Red (Castells, 1997) demandan de las instituciones una oferta de formación continua para el profesorado flexible. Conscientes de ello, el CITA<sup>23</sup>, se plantea el reto de buscar un nuevo modelo de alfabetización de la información educativa (Sánchez, A. B.; Iglesia, J.; Pérez, E.; Sánchez, M. A.; 2009) El desarrollo de este objetivo conlleva el diseño de distintos cursos de formación<sup>24</sup> continua del profesorado que permitan incluir a todos los sectores de la población en el acceso a la información disponible por medio de las TIC.

En esta investigación nos ocupamos fundamentalmente de las actitudes de los profesores ante el fenómeno tecnológico en sus aulas. De acuerdo con Wong (2002) el profesorado debe poseer no sólo habilidades sino también una actitud positiva hacia la integración de las TIC. Del mismo modo, Gressard y Loyd (1985) indican que el reconocimiento por parte de los profesores de un uso positivo de las

---

<sup>22</sup> CITA. Centro Internacional de Tecnologías Avanzadas.

<sup>23</sup> CITA. Centro Internacional de Tecnologías Avanzadas.

<sup>24</sup> El diseño, desarrollo y seguimiento del programa de cursos es llevado a cabo a través de la Jefatura de la Unidad de Formación no Presencial del CITA.

TIC en situaciones de enseñanza – aprendizaje, influye en una actitud positiva hacia la incorporación del ordenador en sus aulas. Otras investigaciones, concluyen que las actitudes son clave para predecir el uso, aceptación y satisfacción del profesorado que las integra en su práctica educativa (Bailey y Person, 1983; Coffin y MacIntyre, 1999; Ives, Olson y Baroudi, 1983 citados por Shaft, T., Sharfman, M. y Wu, W., 2004).

De acuerdo con Allport (1935), las actitudes son, "un estado mental de disposición, adquirido a través de la experiencia, que ejerce una influencia directiva o dinámica sobre las respuestas del individuo". El autor, incide en predisposiciones y no en la manifestación de determinadas conductas. Opinamos que en el terreno de la integración de las TIC en el aula, una variable relevante son los sentimientos y actitudes que predisponen a una conducta positiva o negativa hacia la integración; puesto que pueden ser el origen de actitudes positivas hacia el objeto actitudinal (las TIC en el aula).

Así pues, las actitudes forman parte de los programas de integración de las TIC en el aula, puesto que su importancia reside en que proporcionan a los profesores un esquema general para su integración como nueva experiencia docente. Ajzen y Fishbein (1977) insisten en que la comprensión de las actitudes individuales permite predecir la conducta positiva o negativa del sujeto en relación a un objeto, en este caso particular, las TIC en el aula. De este modo, partimos del supuesto generalizado que asume que, en la sociedad actual, la primacía de los ordenadores hace que la mayor parte de los individuos desarrollen algún tipo de actitud hacia ellos (Shaft et al. 2004) así como, intenciones hacia su uso. De acuerdo con Ajzen y Fishbein (1977) y Shaft et al. (2004) si conocemos las actitudes hacia la integración TIC en el aula podremos predecir conductas relacionadas con dicha integración. Conscientes de ello, nos interesa conocer los distintos componentes que conforman las actitudes y para ello, hemos diseñado este estudio piloto.

Así pues, este trabajo informa sobre un análisis cualitativo que complementa la investigación sobre el Impacto de la formación del CITA y Evaluación de satisfacción hacia las actividades formativas (08-09).

## **2.- OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

Los objetivos de esta investigación se sitúan en el marco conceptual expuesto en el apartado anterior. La investigación, gira en torno a los tópicos siguientes:

- La función que cumplen las actitudes en la integración de la pizarra digital en las aulas.
- Cambio de actitudes mediante la formación TIC del profesorado

## **3.- DISEÑO DE INVESTIGACIÓN**

La naturaleza de la investigación que abordamos, trata de obtener información sobre el elemento actitudinal, hecho que hace que nos declinemos por la investigación de tipo cualitativo, puesto que las actitudes no son innatas, sino que se forman a lo largo de la vida. Éstas no son directamente observables, así que han de ser inferidas a partir de la conducta verbal o no verbal del sujeto. En el proceso de recolección de datos, hemos acumulado para su correspondiente análisis, textos

obtenidos de las grabaciones realizadas a las profesoras objeto de investigación para posteriormente abordar el análisis de esta información de manera sistemática (Goetz y Le Compte 1981; Aguayo 1992) a través de categorizar y establecer relaciones en los textos objeto de análisis.

Para el análisis de datos hemos elaborado un conjunto ordenado de información. Para ello, transformamos los datos con la Matriz de la función coding del programa informático NUD.IST-6, que nos ha permitido analizar mediante categorías y subcategorías los aspectos cognitivos, afectivos y conductuales presentes en las actitudes hacia la integración TIC que manifestaron los profesores a través de las entrevistas.

### 3.1. Método

Muestra compuesta por 11 profesoras pertenecientes a la etapa de Educación Primaria, que habían decidido formarse en el uso de la pizarra digital para posteriormente integrarla en sus aulas. Todas ellas, pertenecen al CRA Cañada Real ubicado en la Comarca de Peñaranda. Por tanto, iniciamos el proceso mediante la selección y estudio de una muestra homogénea. Es pues, un estudio de casos múltiples (11 casos), en el que predominan las mujeres en un 100%, que imparten docencia en Educación Primaria y pertenecen mayoritariamente a un intervalo de edad comprendido entre 31-40 años

### 3.2. Técnicas e instrumentos

El instrumento de recogida de información en la primera fase de esta investigación ha consistido en la utilización de la técnica de entrevista de grupo focal en dos entrevistas semiestructuradas de respuesta abierta, que se registraron en formato audio mediante grabadora, para posteriormente transcribirla a un documento Word que permitió almacenar, y recuperar la información para su tratamiento. Una vez analizada la información y establecidos los resultados se optará por el método de retroalimentación de los informantes. Esta estrategia, está dirigida a lo que Bronfenbrenner (1976) denominara fuente de "validación fenomenológica" al objeto de estar más seguros de nuestras conclusiones.

### 3.3. Procedimiento Análisis de datos

Para el análisis de datos hemos utilizado el programa estadístico NUD.IST-6 , que nos ha permitido elaborar tablas de frecuencias y comentario de unidades textuales en cada categoría establecida. El proceso seguido para la categorización de la información obtenida fue inductivo. Partimos del total de los textos grabados a través de las entrevistas. En una primera fase, separamos las unidades de texto y encontramos segmentos que se referían a un mismo concepto. Posteriormente, se agruparon las unidades de datos a fin de establecer un esquema conceptual que permitiera construir categorías de contenido. Una vez realizado este proceso optamos por la denominada codificación abierta. A continuación, estas categorías fueron divididas en sub-categorías mediante la codificación axial.

Para la presentación de la información hemos utilizado las unidades textuales registradas (verbatim) y tablas de contingencia. Asimismo, para el estudio de la confluencia entre las creencias asociadas al componente cognitivo y los sentimientos que poseen hacia la integración TIC (componente afectivo), hemos utilizado la técnica de búsquedas matriciales para localizar todas las parejas de códigos resultantes del cruce entre los dos componentes. Para ello, aplicamos el



operador booleano de búsqueda mediante intersección de parejas de códigos resultantes entre los hijos (subcategorías) de los dos nudos padre (componente cognitivo y componente afectivo de las actitudes). Lo anterior permitió establecer conclusiones sobre las relaciones entre los dos componentes como predictores de la conducta de los docentes hacia la integración TIC (componente conductual). En total, fueron analizadas 1011 unidades de texto (cada unidad se corresponde con un renglón dentro de los textos analizados).

El sistema de categorías propuesto en el mapa categorial es un esquema de significados que refleja la estructura del contenido de los dos documentos analizados. Por tanto, nos permite estudiar exhaustivamente dichos significados relacionando los conceptos que las categorías representan, las cuales permitirán ofrecer resultados e informar sobre los mismos. El mapa categorial presentado en la Imagen se origina a través del siguiente esquema de categorías:

## **ACTITUDES**

- (1)/Componente Cognitivo
  - A. (1 1)/Componente Cognitivo/Factores
    - 1. (1 1 1)/Componente Cognitivo/Factores/Currículum
    - 2. (1 1 2)/Componente Cognitivo/Factores/Sociedad
    - 3. (1 1 3)/Componente Cognitivo/Factores/Motivación
    - 4. (1 1 4)/Componente Cognitivo/Factores/Resultados
  - B. (1 2)/Componente Cognitivo/Utilización
  - C. (1 3)/Componente Cognitivo/Integración TIC en aulas
    - 1. (1 3 1)/Componente Cognitivo/Integración TIC en aulas/Necesidad de integración
    - 2. (1 3 2)/Componente Cognitivo/Integración TIC en aulas/Problemas
    - 3. (1 3 3)/Componente Cognitivo/Integración TIC en aulas/Competencias
  - D. (1 4)/Componente Cognitivo/Formación
- (2)/Componente Afectivo o emocional
  - A. (2 1)/Componente Afectivo. Sentimientos positivos
  - B. (2 2)/Componente Afectivo .Sentimientos negativos
  - C. (2 3)/Componente Afectivo o emocional/Relevancia en la educación
- (3)/Componente conductual

## **4.- CONCLUSIONES**

Podemos establecer las siguientes conclusiones:

En relación al componente cognitivo o expresión de pensamiento, concepciones y creencias hacia la integración de la pizarra digital en el aula, las profesoras manifiestan las siguientes actitudes prioritariamente:

*Sobre los factores que inciden en la necesidad de recibir formación TIC para su integración en el aula*, predominan concepciones que indican que tales herramientas están integradas en el currículum y en la sociedad, que aumentan la motivación del profesor hacia la docencia como del alumno hacia el aprendizaje y por último, que mejoran los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje. Así pues, la necesidad de formación en TIC para aplicar al aula se vincula a una realidad social y curricular que incide en la necesidad de formación TIC por parte del profesorado.

*Sobre la utilización de las TIC en el aula*, las profesoras se dividen entre las que utilizan las TIC en el aula y las que no lo hacen. Dentro de las que la utilizan, apreciamos en la primera entrevista que el uso está restringido a la utilización de juegos educativos de apoyo a la docencia. Del mismo modo, afirman que el ordenador debe de estar integrado en el aula, porque supone una fuente relevante de información. Con posterioridad a la formación recibida, responden a esta pregunta con la incorporación de software propio de la pizarra digital, algún power point e Internet; herramientas que ya utilizan para trabajar con los alumnos y no como mero instrumento para obtener información, tal y como apreciamos en la primera entrevista realizada. En realidad, la diferencia en cuanto a utilización de recursos en el aula, varía con la introducción de la variable formación recibida en el CITA; puesto que al final de la misma, las profesoras utilizan tanto el software de la pizarra digital como cambia su postura ante la utilización de Internet sólo como fuente de información a utilizarlo para trabajar didácticamente con los alumnos...

*En cuanto a las perspectivas que poseen en torno a la utilización de las TIC en sus aulas*, destacamos una apreciación por parte del equipo docente hacia la integración TIC en el aula como una necesidad prioritaria. Con posterioridad a la formación recibida, además inciden en su utilización recalando todavía más la necesidad de las mismas. La incorporación de esta creencia tan positiva que analizamos dentro del componente cognitivo, fundamenta el objetivo de este trabajo. Derivada de lo anterior, la percepción positiva sobre la integración de las TIC en el aula hace que vean a las diferentes herramientas TIC como necesarias. En este sentido, hemos de matizar, que tanto en la primera entrevista como en la segunda, consideran que las TIC son necesarias en contextos educativos, pero no tienen claro que su uso redunde en que los alumnos aprendan con más facilidad, sino más bien que incrementa la motivación hacia el aprendizaje. Son pues, un recurso de motivación que actúa como mediador en la adquisición de los aprendizajes, pero de manera colateral. Así pues, la expresión de esta actitud es una tendencia determinativa hacia un comportamiento o conducta que es la integración de las TIC en el aula, ya que además propician un aumento de motivación.

A lo largo de la entrevista, las profesoras aluden a una serie de *problemas* en torno a la integración TIC en el aula, que fundamentalmente se centran en temas externos al docente como son la falta de infraestructuras o falta de tiempo para elaborar materiales. Este análisis también lo extrapolan al contexto externo al centro educativo, es el caso de los hogares de los alumnos. Derivado de ello, admiten que las TIC pueden llegar a sectorizar a la población produciendo diferencias significativas entre los que tienen acceso a las Tecnologías y los que no tienen. Esta es la razón que les lleva a asumir un rol amortiguador de este aspecto. Lo anterior, se suma la dificultad derivada de la infraestructura administrativa.

Esto, redundante en que las profesoras han de atender a niveles heterogéneos de alumnos, lo que hace que un material preparado para la pizarra digital dirigido a alumnos de cursos inferiores no valga para otros alumnos de diferentes niveles a los cuales también tienen que atender dentro del mismo grupo.

En relación a las competencias necesarias para la correcta integración TIC, las profesoras derivan el discurso hacia una concepción multidisciplinar que vehicula la posesión de todas las competencias que indica LOE como elemento imprescindible. Cuando se redirige la cuestión hacia la competencia digital exclusivamente, se sitúan en el plano de los procedimientos, siendo la práctica el vehículo de control de la tecnología y por supuesto, de integración de las TIC en el aula. Además, centran el término en el terreno de la predisposición emocional para dicho control dando valor a dicha disposición interna como elemento impulsor de la autoformación y por tanto, de la integración de los recursos en el aula. Esta idea supone un argumento clave en el desarrollo de este trabajo, en cuya hipótesis afirmamos que el componente cognitivo o creencias que poseen junto al componente emocional fundamentan una predisposición conductual hacia la integración de las TIC en las aulas.

Sobre las autopercepciones en relación a los niveles de formación en TIC que poseen, las docentes varían desde nivel inicial a avanzado con formación inicial básicamente autodidacta o bien a través de cursos recibidos de la Administración.

En relación al componente afectivo o expresión de sentimientos a favor o en contra de la integración de la pizarra digital, mantienen una disposición positiva, puesto que admiten que aumentan significativamente la motivación tanto de los alumnos como del profesorado. En cuanto al profesorado, favorecen la motivación hacia la enseñanza en la medida que facilitan recursos y proporcionan información tanto para la programación didáctica como dirigidos hacia el aprendizaje de los alumnos. Esto les hace, concluir que *son necesarias en sus aulas, no como recurso central sobre el que gire el trabajo diario, sino como complemento de enseñanza*. Están más convencidas de ello, después de haber trabajado con la pizarra digital. *Tienen sentimientos positivos hacia las TIC dirigidas al trabajo de cualquier área que no sean las instrumentales (Lengua y Matemáticas)* puesto que consideran que estas han de ser trabajadas y supervisadas directamente por el profesorado. Exceptúan algunos procesos como los de animación a la lectura y otros en los cuales puedan intervenir factores de carácter viso-perceptivo y mecánicos. El resto de aspectos podrían ser trabajados con pizarra y libro de texto. Sin embargo, en asignaturas como Conocimiento del Medio o Inglés, si sienten afectos positivos hacia la utilización de las mismas. Esta actitud positiva está muy vinculada al hecho de que piensen que su metodología se ve favorecida en determinados momentos de la enseñanza, pero no en todos.

En la entrevista 2, después de haber trabajado con la pizarra digital, opinan que la incorporación de las TIC en el aula es positiva, en concreto la pizarra digital, por lo intuitiva e interactiva que resulta. Aspectos que redundan de nuevo en mayor motivación hacia el aprendizaje; aunque siguen pensando que los resultados no mejoran con su uso.

*Al igual que en la primera entrevista muchas de las profesoras se veían desbordadas por su utilización después del aprendizaje en el CITA tienen una actitud más positiva.*

En cuanto a los sentimientos en contra, éstos se centran, en el tipo de utilización

fuera del contexto escolar de las TIC. En dicho contexto, ya no son un recurso para obtener información y se convierten en herramientas con carácter lúdico.. De este modo, las TIC se presentan como un arma de doble filo. Lo importante es pues, controlar desde el contexto educativo, que esto no ocurra y se conviertan en material informativo. En este sentido, se ven como mediadoras para que se produzca un uso correcto y sobretodo, lo deseable sería que este uso correcto de las TIC en casa se generalizara a todos los niños-as, puesto que esta circunstancia podría redundar en el contexto educativo. *Del mismo modo, tienen sentimientos negativos hacia las TIC en el sentido de que en ocasiones el ordenador quita tiempo para trabajar, estudiar, y sobre todo en el aspecto del trabajo y el esfuerzo personal.* Un aspecto relevante, es la manifestación de sentimientos negativos hacia el trabajo en las áreas instrumentales esencialmente en Matemáticas, e insisten en que *las TIC motivan pero no mejoran.* También manifiestan un *sentimiento negativo* ante la utilización de las TIC en aula, debido a la estructura administrativa de sus centros, donde las aulas se integran en escuelas unitarias y esto hace que sea muy difícil trabajar contenidos curriculares cuando los grupos son heterogéneos.

Asimismo, insisten en el tiempo que requiere la elaboración de material como un aspecto negativo. Ciertamente para un aprendizaje de calidad a través de las TIC no sólo necesitamos tecnología, sino que hemos de disponer de contenidos digitales de cada materia

A lo largo de las entrevistas, algunas profesoras manifiestan el interés y también la impotencia ante la herramienta por falta de control de la misma. En general, las profesoras muestran sentimientos muy positivos hacia la integración de las TIC en el aula en las dos entrevistas. *Esta disposición, hace que sientan la necesidad de formarse, aunque esto suponga un esfuerzo personal elevado.*

Finalmente, los sentimientos positivos hacia las TIC, se resumen en la valoración de las mismas como necesarias en sus aulas, pero como complemento educativo. Sobretodo Internet, que es considerado fundamental como fuente de información.

De las creencias cognitivas y afectivas analizadas en los párrafos anteriores, se derivan diferentes actuaciones, intenciones, disposiciones o tendencias hacia la integración de la pizarra digital en el aula. Estas disposiciones giran en torno a las creencias cognitivas evidentemente positivas analizadas. Así, asumen que como profesoras han de hacer llegar a sus alumnos estas herramientas y mantienen una actitud plenamente favorable hacia el uso de la pizarra digital en el aula, porque consideran que es una herramienta intuitiva y motivadora.

Sobre la aparición de cada uno de los componentes en los textos analizados, apreciamos que el nodo de análisis que trata de estudiar las creencias y percepciones sobre la integración TIC en las aulas, se encuentra en mayor proporción a lo largo del análisis en los dos textos, seguido de los factores que favorecen la integración de los mismos y por último la utilización.

Es evidente, que el tema que más les inquieta es la integración de la pizarra digital en el aula y los factores que contribuyen a dicha integración. Posiblemente, esta perspectiva, y la *falta de una formación adecuada*, que hasta ahora no habían recibido, redundan en que el interés por la utilización de las TIC en sus aulas se encuentre en un porcentaje menor.

Por último, del estudio de las relaciones de confluencia entre componente

cognitivo y afectivo del objeto actitudinal (la utilización de la pizarra digital en el aula) apreciamos que el profesorado tiene una predisposición positiva real a su integración en el aula y prefieren que el ordenador se ubique en la misma; puesto que creen que es una fuente de información importante para el proceso de enseñanza aprendizaje. A la hora de afirmar tajantemente que su utilización sea favorable para la mejora de su propia metodología se muestran ambivalentes dejando claro que es positivo en determinadas momentos pero *no para su uso continuo*.

Con respecto a los sentimientos favorables relacionados con la integración de las TICs, resaltar que cognitivamente asumen la creencia de que es una necesidad derivada del estado actual de uso de las mismas. Es decir, posee una connotación de uso forzado o de motivación extrínseca. Esta idea aparece claramente en el resultado de la matriz de intersección entre los nodos (1 1) /Componente Cognitivo/Factores, y el (1 3) /Componente Cognitivo/Integración TIC en aulas. El resultado de esta confluencia nodal, se integra dentro de los sentimientos negativos o tendencias hacia la incorporación en el aula de las TIC, puesto que creen que no mejora los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino que favorece solamente la motivación hacia el aprendizaje.

Con respecto al componente conductual o intenciones, disposiciones y tendencias hacia la integración de la pizarra digital, podemos afirmar que existe una verdadera asociación entre objeto actitudinal y las docentes.

En conclusión, de los resultados analizados sobre las actitudes hacia la integración de la pizarra digital en el aula, apreciamos que las llamadas “intelectualizadas” o elementos cognoscitivo y afectivo se dan en dosis superiores en esta investigación, mientras que hay menor predominio de conductas o de tendencia a la acción. En relación a ello, observamos que las actitudes de tipo cognitivo y afectivo son un excelente predictor del uso, aceptación y satisfacción del docente hacia la incorporación de la pizarra digital en el aula. Por tanto, en relación a los objetivos de esta investigación, podemos afirmar que la manifestación actitudinal de las profesoras hacia la integración TIC, es favorablemente positiva. Sus creencias y sentimientos determinan una disposición afectiva hacia la incorporación de la pizarra digital en el aula como complemento del proceso de enseñanza – aprendizaje. Esto es debido a que sus actitudes se apoyan en una mayor información (componente cognitivo), tienen bastante carga afectiva y manifiestan una expresión conductual hacia la integración de la pizarra digital en la programación docente. Asimismo, estas actitudes positivas se ven influenciadas por la *variable formación* recibida durante el proceso de investigación, que hace que consideren dichas herramientas aún más necesarias. Es decir, la formación recibida revierte en una mayor información sobre el objeto actitudinal y posibilita mayor carga afectiva de carácter positivo con la consiguiente repercusión en el ámbito conductual

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1977). Attitude-behavior relationsa theoretical analysis and review of empirical research. *Psychological Bulletin*, 84(5), 888–918.
- Eagly, A. H. & Chaiken, S. (1998). Attitude structure and function. En D. T. Gilbert, S.

- T. Fiske and G. Lindzey (Eds.), *The Handbook of Social Psychology* (4th edn., Vol. 1, pp. 269-322). New York: McGraw-Hill.
- Petty, R. T. & Wegener, D. T. (1998). Attitude change: Multiple roles for persuasion variables. En D. Gilbert, S. Fiske, & G. Lindzey(Eds.), *The Handbook of Social Psychology* (4th ed., pp. 323-390). New York: McGraw-Hill.
- Cabero, J. (1990). *Análisis de medios de enseñanza*, Sevilla, Alfar
- Castells, M., (1997). La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol 1. *La Sociedad Red*. Madrid, Alianza
- Colás, P. y Buendía, L. (1998). *Investigación educativa*, Sevilla, Alfar.
- Fishbein, M., y Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior*. Reading MA: Addison-Wesley.
- Goetz Y Le Compte (1988). *Etnografía y diseño cualitativo de investigación educativa*. Madrid :Morata.
- Gressard, C.P. y Loyd, B.H. (1985). Validation studies of a new computer attitudes scale. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Miles, M. B. and Huberman, M. A. (1994) *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Thousand Oaks-California: Sage.
- Morgan, D. L.(1998). *Focus Groups As Qualitative Research*. Newbury Park, California:Sage.
- Parales, C.; Vizcaino, M. (2007). Las relaciones entre actitudes y representaciones sociales: elementos para una integración conceptual. *Revista Latinoamericana de Psicología* , volumen 39, No 2, 351-361
- Triandis, H. C. (1971). *Attitude and attitude change*. New York: Wiley.
- Shaft, T.M.; Sharfman,M.P.; Wu, W.(2004) Reliability assessment of the attitude towards computers instrument (ATCI)*Computers in Human Behavior* 20, 661–689
- Sánchez, A. B.; Iglesia, J.; Pérez, E.; Sánchez, M. A. (2009) “La Biblioteca Escolar Digital del CITA.” del Centro Internacional de Tecnologías Avanzadas (CITA, Fundación Germán Sánchez Ruipérez)” Comunicación presentada *al II Congreso Internacional Innovamos Juntos: Profesión y docencia*, celebrado en Salamanca del 7 al 9 de mayo de 2009
- Wong, S.L. (2002). Development and Validation of an information technology (IT) based instrument to measure teachers’ IT preparedness. Ph.D. Dissertation, Universiti Putra Malaysia, Malaysia. Unpublished.
- López, R.; Sánchez, A.B. (2006) Criteria and Precriptions in the Design of Hypermedia for E- Learning Programs. En Verdú M. J.; García, J. and López, R. (2006). *Best practices in E-Learning: Towards andd Technology-based and Quality Education*. Ediciones Boecillo Multimedia S.A, Valladolid, pp. 9-25

# **PRODUCCIÓN COLECTIVA EN LA ESCUELA BÁSICA: UNA EXPERIENCIA INNOVADORA EN LA FORMACIÓN Y EL ARTE**

**Cláudia Roberta Ferreira<sup>1</sup>**

**Liana Arrais Seródio<sup>1</sup>**

**Márcia Alexandra Leardine<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Colégio de Aplicação. Pio XII-Campinas

<sup>2</sup>Fundação Antonio – Antonieta Cintra Gordinho

## **RESUMEN**

Mediante un dedicado quehacer artístico, todo el segmento inicial de una escuela primaria lleva a cabo una audaz propuesta de producción de un proyecto, con resultados notables para niños, maestros y personal en general. El trabajo se realizó a través de talleres donde niños y profesores cumpliendo el papel de mediadores, eligen a través de un proceso electivo, un centro de interés para actuar. Los talleres funcionaron semanalmente alrededor de cinco meses, durante los cuales hubo tomada de decisiones en conjunto y se hizo frente a necesidades para alcanzarse un producto final en forma de “presentación artística”. El resultado fue muy superior a la suma de sus partes. Probablemente, una de la razones de dicho éxito fue la confianza de los profesores en las potencialidades de la escuela no sólo como espacio y tiempo instituido socialmente para enseñar, sino también para la producción de la ciencia y el arte.

**Palabras clave:** actividad artística; práctica pedagógica; formación profesional; educación básica.

## **COLLECTIVE PRODUCTION IN ELEMENTARY SCHOOL: A FORMATIVE AND ARTISTIC INNOVATIVE EXPERIENCE**

## **ABSTRACT**

Through the artistic skills, the entire initial segment of an elementary school engages in a bold proposal for a production project, with remarkable results for children, teachers and staff. The work is conducted through workshops, where children and teachers, in the role of mediators, had chosen an procedure, a center

of interest to act. The workshops ran weekly for about five months, where all together, children and teacher, decided about the needs to reach a final product: the "artistic presentation". The result exceeds all the expectations: it was more than the sum of the parts. Probably, this is due to the confidence of the teachers in the school's potential, not only as a place socially designed as a time-space to teach, but also for the production of science and art.

**Key words:** art activity; teaching practice; vocational training; basic education.

Nos gustaría<sup>25</sup> contar *una* historia de lo que es el arte, lo que no es posible. Así como no es posible contar apenas *una* historia sobre la importancia del arte en la formación de las personas. No podemos decir todo esto contando solamente una historia, ni siquiera para contar las historias originadas en un único lugar, la escuela. Muy por el contrario, de este lugar, hay muchas historias que contar, también sobre el arte, pero no es fácil ni común que así lo hagamos. Contaremos aquí una historia, que no es la única de una escuela que se dedicó al arte de una manera particular, en conjunto, con todos los maestros y niños involucrados.

Arte. Pero el arte no es tan usual, dirían algunos. ¿De qué hablamos cuando usamos esta palabra? ¿Qué es el arte para nosotros?

Se puede asumir uno de dos caminos para la comprensión de lo que es arte: analizar categóricamente las obras reconocidamente de arte de los estetas de todos los tiempos y obtener de ahí lecciones para intentar repetir los procedimientos que lleven a una obra de análogo efecto (artístico).

La segunda opción es seguir la intuición y buscar la expresión que se desea, enfrentándose los materiales que elija (sonidos, colores, formas, gestos etc.). El resultado puede o no ser artístico, dependiendo del alcance que obtuvimos de nuestros esfuerzos. El "lector" (el espectador de la obra, el "otro", aquél que nos da nuestra esencia) lo dirá.

Lo que importa en esta elección es que la intuición artística sea lo que guió los actos, métodos, técnicas o lo que sea (y que ésta haya sido intuita como) necesaria para la realización de la obra, lo que favorece la vivencia y no la búsqueda de un modelo ideal. Por lo tanto, afirmamos que existe arte en muchas de las actitudes del maestro que hace de la clase un acontecimiento – ¿por qué no? – con similitudes artísticas. Existe arte impregnada en materiales concretos, en los cuerpos, en los gestos y entonaciones vocales. Existe arte impregnada en acciones y expresiones. Sugerida y explicitada también en la literatura científica de diversos campos del conocimiento, en las Artes de Hacer (Certeau, 1980), en la Economía de los intercambios simbólicos (Bourdieu, 2005), en la Pedagogía del oprimido (Freire, 1987). En Actual minds, possible worlds (Bruner, 1986) etc. En la Filosofía la lista de autores que tratan de este tema es significativa dado el interés que provoca.

Según *Convite à Filosofia*, de Marilena Chauí (1995), la palabra arte proviene del

---

25 "Nos gustaría", como deseo humano de facilitación del entendimiento de la vida. Vocación de la Filosofía, de totalización del mundo, como deseo de entendimiento de los fenómenos y entre las personas, como una posibilidad de historia en un diálogo sin fin.



latín *ars*, bajo el sentido de técnica (*techné*) como actividad humana sometida a reglas, por tanto, es lo opuesto de lo que sucede por casualidad, de forma espontánea o natural. Es por ello que existe arte bélica, arte médica, arte poética etc. Aristóteles estableció dos distinciones que han perdurado por siglos en la cultura occidental. Distingue ciencia como lo que es necesario<sup>26</sup>; del arte, aquello que es contingente.

André Lalande (1993) contribuyó, en el Vocabulario técnico y crítico de la filosofía y define el arte en general como “un conjunto de procedimientos que sirven para producir un determinado resultado”<sup>27</sup> (p.89). El arte se opone, en este sentido “a la ciencia concebida como puro conocimiento independiente de las aplicaciones; a la naturaleza, concebida como potencia que produce sin reflexión”<sup>28</sup> (p.89). Presenta la visión de la estética sobre el arte o las artes<sup>29</sup> como “toda producción de belleza a través de las obras de un ser consciente” (p.90). Añade la problemática de la ciencia del arte, frecuente en la filosofía alemana contemporánea, en la cual es generalmente opuesta la estética, que es reducida a “análisis metafísico o psicológico de lo Bello<sup>30</sup>, tomando la propia idea de Bello en su sentido más limitado” (p.90).

Cuando presenta el 'ser consciente' o el 'análisis psicológico de lo Bello' como personajes de esta reflexión, nos lleva al uso de la noción de 'ideología', ya que el arte es una forma ideológica', por tanto, nos conduce así a la Filosofía y a los campos que de ésta se sustentaron, la Sociología, la Psicología, tal como nos sugiere Vygotsky (2001).

El objeto de estudio sociológico puede ser la ideología en sí, o su independencia frente a las diversas formas de desarrollo social, sin embargo, nunca, el estudio sociológico en sí mismo, sin el complemento del estudio psicológico, estará en condiciones de revelar la naturaleza inmediata de la ideología: el psiquismo del hombre social. Para establecer los límites metodológicos entre los dos puntos de vista, es suma importancia y esencial elucidar la diferencia que distingue la psicología de la ideología. Desde este punto de vista se vuelve totalmente comprensible el papel específico que cabe al arte como forma ideológica y absolutamente peculiar, conectada a un campo singular de la psique humana. Y si hemos de dilucidar precisamente esta singularidad única del arte, aquello que la distingue con sus efectos entre todas las otras formas ideológicas, necesitaremos, invariablemente el análisis psicológico (p.12).

Como hemos visto en cortas pinceladas, hay más de un campo de conocimiento

---

26 “Necesario es una noción intelectual fundamental, opuesta a contingente (...). Es tradicional (en la Filosofía) dar al sentido de esta palabra una fórmula general: es necesario aquello que no puede ser de otra manera” (Lalande, 1993, p.727). Traducción libre.

27 Todas las referencias textuales se usan traducción libre de la responsabilidad de los autores.

28 A este sentido se conectan las expresiones: Artes mecánicas, Bellas-Artes, Artes Liberales – comprendiendo el *Trivium*: gramática, retórica, lógica y el *Quadrivium*: música, astronomía, geometría y aritmética (Lalande, 1993).

29 “En el plural, esta expresión se aplica a los medios de ejecución, en el singular, a las características comunes de las obras de arte. En este sentido, el arte se opone a la ciencia y las artes a las ciencias, sin embargo, de otro punto de vista: una tiene finalidad estética y otras, finalidad lógica” (Lalande, 1993, p.88). Traducción libre.

30 El uso de mayúscula en Bello es una tentativa de separar el entendimiento de bello como opuesto a fealdad, de determinar un lugar como concepto general usado en la Filosofía, Estética. Concepto problematizable.

dedicado a las artes y al arte, especificando qué es ese objeto problemático que se revela al ser humano en diferentes lenguajes, acciones, materiales, formas de hacer, disciplinas etcétera y produce sensaciones, imágenes, a través de las percepciones corporales.

Sin embargo, limitándonos a un espacio en particular, elaboramos una pregunta: ¿cómo se lleva el arte al quehacer escolar? Presentamos entonces, una propuesta audaz, y de la que obtuvimos resultados preponderantes para los profesores y el personal involucrado, y para los niños. Para esta propuesta no hay una historia, sino varias.

En un vídeo que conocimos por Internet<sup>31</sup>, una contadora de historias, de África, Nigeria, relata su propia experiencia acerca del peligro de una única historia sobre personas y pueblos. Dice que cuando era niña su familia tuvo un muchacho como un empleado y lo que de él sabía era que era muy pobre. Y ella sólo conseguía ver en Fide (este era su nombre) un niño pobre que inspiraba piedad, hasta conoció el pueblo donde vivían sus familiares y la belleza de cestos de fibras que producían con sus propias manos. Ese día descubrió que la pobreza no era la única historia de Fide. Este día también plantó las raíces de su producción literaria, contando historias.

Contaremos una experiencia con el arte y del arte.

En la escuela, el arte tiene, la mayoría de las veces, el *estatus* de decoración, diversión, pasatiempo, se le tiene para disciplinar el carácter, para sensibilizar el corazón, para moralizar acciones, para la ampliación del universo cultural. Y ésta, puede de hecho ser todo eso, pero puede trascender los propósitos que la propia escuela espera de las acciones artísticas y permitir, en efecto, una realización del arte. Puede hacer con que nuestros niños descubran que hay otras historias de las cosas y de las personas. Y también los profesores. ¿Qué mejor manera sino traer para la vida escolar la vivencia de la construcción de historias a través de formas tomadas del mundo del arte más tradicionalmente conocida, como las artes escénicas, musicales, literarias, plásticas y de todo la estructura que las sustenta en la relación práctica con la vida, la producción, divulgación, registro, ensayos, discusiones, diálogos, organización, repetición etc.?

Permitir, instigar, estimular, proporcionar a los niños – y a los maestros – los medios de crear, desarrollando técnicas, métodos, elecciones, expresiones y representaciones de sus ideas y deseos, y, en fin, proporcionar los medios para utilizar la creatividad, como vocación humana – el talento inmanente de la raza –, en la búsqueda de resolver problemas prácticos o emocionales como sentimientos-de-que-nos-falta-algo-que-no-sabemos-qué-es, denominados por la Filosofía como *carencia de plenitud ontológica* (Maritain, 2001). La realización artística es el medio que más nos envuelve para, si así lo queremos, sólo fruirmos el arte.

Mediante una entrega interesada en el hacer artístico, las interpretaciones, las representaciones, las acciones dirigidas con objetivos específicos, las ideas originales, se procesan en la relación con la vida de cada uno y sus elecciones en la dirección de un objetivo colectivo: la producción de un proyecto artístico común. Este fue el desafío que asumimos.

---

31 Disponible en: [http://www.ted.com/talks/lang/eng/chimamanda\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a\\_single\\_story.html](http://www.ted.com/talks/lang/eng/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story.html). Accesado en 20 de junio, 2010.

Sabemos que en la experiencia de este intento, debemos considerar que en el día a día en/de la escuela básica es plural y múltiple y las situaciones reales de trabajo en este contexto son marcadas, por esto mismo, por la complejidad, la incertidumbre y por la singularidad huyendo de la previsibilidad. Y como resultado de esto, vamos creando a lo largo de nuestra trayectoria profesional, en medio a factores de interacción, un rol con diferentes estrategias de abordaje de las necesidades y dilemas aquí presentes. En esta perspectiva, cada profesor es, según las palabras de Canário (1996) “un reinventor de prácticas, reconfigurándolas de acuerdo con las especificidades de los contextos y de los públicos” (p. 20).

En esta línea de reflexión, desde el año 1998, en el entorno escolar, se realizaron algunas inserciones de lenguaje escénico en los montajes musicales, tan próxima de la expresión corporal, de las letras de las canciones, artes hermanas: igualmente orales, que dependen del tiempo presente, como la vida. Sin embargo, desde 2002, con el propósito de realizar una presentación de cierre anual en que participaran los niños, inicialmente de los primeros grados de escuela primaria y luego los grados de la educación infantil, el equipo de profesores se incumbió en las producciones artísticas más complejas.

En las primeras experiencias, trabajábamos mediante un sistema en el que algunos de nosotros con grupos pequeños de niños ensayábamos por separado para componer un todo único al final. Nuestras evaluaciones en cuanto a los resultados eran positivas, pero algo nos intrigaba: la forma de trabajo no abarcaba la participación de todos los niños – ni de todos los profesores.

Frente a nuestras interrogaciones e invenciones, la propuesta evolucionó en lo que se refiere a la inclusión y participación de la totalidad de los niños y los maestros y de algunos funcionarios, así como contemplando diversas áreas de conocimiento, predominantemente, las relacionadas al arte (música, teatro, literatura y artes plásticas) en la creación de una propuesta artístico-pedagógica diferenciada, la que denominamos “Producción Colectiva”. El cuadro siguiente ilustra el proceso:

2002	Producción teatral: “ <b>Os saltimbancos</b> ”, de Sergio Bardotti y Luis Enríquez Bacalov	Grupo de niños de las clases del 5º año Algunos profesores
2003	Producción teatral: “ <b>O menino do olho d’água</b> ”, de José Paulo Paes e Rubens Matuk	Totalidad de los niños, siendo cada clase participante de una parte del trabajo. Totalidad de los profesores
2004	Producción teatral: “ <b>Cantarim de Cantarás</b> ”, de Sylvia Orthof	Totalidad de los niños, siendo cada clase participante de una parte del trabajo. Totalidad de los profesores
2005	Producción de <b>Auto de Natal</b> , creación del colectivo de profesores	Totalidad de los niños, siendo cada clase participante de una parte del trabajo Totalidad de los profesores y algunos funcionarios
2006	Producción Colectiva (espectáculo teatral): “ <b>Angélica</b> ”, de Lygia Bojunga Nunes	Totalidad de los niños, siendo cada uno participante de acuerdo con el centro de interés Totalidad de los profesores y algunos funcionarios
2007	Producción Colectiva (expresión corporal): “ <b>Amazônia</b> ”	Totalidad de los niños, siendo cada uno participante de acuerdo con el centro de interés Totalidad de los profesores y algunos funcionarios
2008	Producción Colectiva (espectáculo teatral): “ <b>A bolsa amarela</b> ”, de Lygia Bojunga Nunes	Totalidad de los niños, siendo cada uno participante de acuerdo con el centro de interés Totalidad de los profesores y algunos funcionarios

De las experiencias descritas anteriormente, en este artículo nos atenderemos a dos de ellas por tratarse de una propuesta en la que nos asumimos, de manera colectiva, al mismo tiempo como educadores y aprendices, y la cual exigió una reconfiguración de los tiempos y espacios escolares, tal como lo aborda Arroyo (2000): una propuesta que involucra tiempos y espacios, estructuras, series y rutinas, pero principalmente nos involucra como equipo pedagógico.

En la construcción de la “Producción Colectiva”, un reto se nos delineó: instigar a todos los niños y a los profesores a participar en las experiencias artístico-pedagógicas “Angélica” y en “A bolsa amarela”, basadas en obras literarias del mismo nombre, ambas de Lygia Bojunga Nunes.

Abalizadas por nuestras constantes reflexiones, vimos en este emprendimiento un gran potencial para buscar objetivos comunes en la realización de un trabajo en conjunto y en cooperación. Entre ellos, promover una experiencia para niños y profesores – además de algunos funcionarios – del trabajo en equipo, cooperación, de integración, de producción de conocimiento y de experimentación creativa; fomentar el desarrollo de la autonomía y consecuentemente la responsabilidad, en un trabajo *multi-seriado*, ya que los equipos se formaron por centros de interés, valorando así diferentes habilidades, independientemente de la edad; promover articulación entre las distintas áreas de conocimiento no sólo como un proceso de trabajo del profesor, en el aula, sino también de los niños y de la escuela como colectividad: y posibilitar la expansión del repertorio cultural y de conocimiento de maestros y niños.

El proceso de la “Producción Colectiva” fue impulsado por tres etapas: problematización, desarrollo y síntesis.

El momento de problematización contó con dos líneas de trabajo: una primera parte se llevó a cabo en las reuniones pedagógicas, en que hubo la presentación de la propuesta por parte de la coordinación pedagógica, reflexiones, aclaración de dudas y sugerencias de temas, donde todo fue dialogado y debatido entre en el grupo. Cabe destacar que lo que caracterizó este tipo de “producción” no fue el origen del tema, sino el tratamiento dado a éste, a fin de volverlo una cuestión del grupo en su conjunto y no sólo de algunos profesores y unos pocos niños. Al decidir, en conjunto, que la “Producción Colectiva” era un proyecto común, asumimos la participación efectiva en la definición de objetivos y de las etapas para alcanzarlos, la participación en actividades vivenciadas y en el proceso de evaluación, lo que implicó una necesidad urgente de replantear el entorno escolar – con sus tiempos, rituales, rutinas y procesos – de modo que se pudiera, efectivamente, estar dirigido a la ejecución de la propuesta. Así que, en el segundo momento, entendido como un detonador del proyecto, la propuesta fue presentada a los niños a fin de motivarlos a que participaran. Éstos expresaron sus ideas, creencias, conocimientos sobre el tema en cuestión, paso que fue crucial, ya que de ello dependía todo el desarrollo del proceso, ya que las cuestiones e ideas planteadas en esta etapa determinaron los pasos a seguir.

A su vez, el tiempo de desarrollo contó con una organización del trabajo en talleres (escenografía; artístico-plástica [vestuario, accesorios y maquillaje]; documentación [fotografía, rodaje, divulgación]; expresión corporal/danza; interpretación/dramaturgia; coro; sonido y grupo instrumental), definidas en

conjunto con los niños de acuerdo con lo que pensábamos ser necesario para tener como producto final una “presentación artística”. Los talleres tenían lugar semanales en encuentros de una a dos horas, en un período de duración superior a cinco meses. Allí, los niños estaban agrupados por áreas de interés, elegidos por ellos en un procedimiento electivo, tal como los propios maestros que ejercían el papel de mediadores.

En cada reunión, propiciábamos momentos en que los niños se enfrentan a situaciones que les permitieron comparar puntos de vista, rever sus hipótesis, replantearse nuevos cuestionamientos, depararse con otros elementos, tener opinión propia, dividir tareas, realizar registros diferenciados de lo vivido... (y también para nosotros, los maestros, cada encuentro representaba ejercitar el rol no apenas de enseñante, sino fundamentalmente, de aprendiz). La acción de los niños fue fundamental y decisiva en el curso del trabajo, ejercitando la responsabilidad y la autonomía, convirtiéndose en co-responsables. La acción de los profesores, en cambio, fue la definición de la promoción de un entorno para el aprendizaje en el que hubo respeto al tiempo y a las características individuales favoreciendo la convivencia en actividades colectivas.

Y, por último, el momento de síntesis fue compuesto de recesos de reflexión y tomadas de decisiones frente a la evolución y a los problemas del proceso de construcción de la “Producción Colectiva”, tanto con los niños como en el propio equipo pedagógico. Y culminó con la presentación y posterior evaluación crítica y compartida, en función de lo que en este proyecto pretendíamos.

Destacamos estos tres momentos en la realización de la “Producción Colectiva” sólo con fines didácticos ya que formaron parte de un proceso articulado de idas y venidas, alteraciones constantes en el transcurso dado el mismo desarrollo del trabajo y de lo que se imponía como necesidad, y por lo tanto, no se configuran como etapas estacionarias. El proyecto se constituye como un proceso continuo que no puede ser reducido a una lista de objetivos y etapas. Refleja una concepción de conocimiento como producción colectiva, donde la experiencia vivida y la producción cultural sistematizada se entrelazan, dando significado a los aprendizajes construidos. A su vez, éstos son utilizados en otras situaciones, demostrando, así, que los niños (y también nosotros, los maestros) son capaces de establecer relaciones y utilizar el conocimiento adquirido. La documentación de lo vivido en fotografías, videos, grabaciones de audio, catálogos, informes de los niños, familias y profesores a través de dibujos y texto, además de otros muchos documentos producidos durante el proceso, es una pequeña muestra de la experiencia, que habla por sí sola, que, con toda seguridad, trazó, desde el punto de vista formativo, un camino abierto a un vasto horizonte de posibilidades.

La experiencia en sí misma tuvo un carácter de autenticidad, ya que llegó más allá del texto literario de la obra cuando los niños – y también los maestros – trajeron sus contextos socio-culturales y procuraron construir respuestas personales y originales a cada desafío colocado o dado a conocer a ellos y por ellos (los niños) a lo largo de la realización del trabajo.

Durante todo este proceso, las convicciones iniciales fueron siendo superadas y otras más complejas construidas. Los nuevos aprendizajes pasaron a formar parte de los esquemas de conocimientos de los niños y de los maestros y fueron sirviendo de conocimiento previo para otras situaciones de aprendizaje. Y,

aprendimos que mientras más acceso damos a herramientas, artefactos y sistemas simbólicos, más es posible desarrollar la cognición y el conocimiento, por lo tanto, mayor apertura para aprender, tal como afirma Abrantes (1995) que “Se aprende participando, experimentan sentimientos, teniendo actitudes ante los hechos, escogiendo procedimientos para alcanzar determinados objetivos. Enseñamos no sólo mediante las respuestas dadas, pero sobre todo por las experiencias proporcionadas, por los problemas creados, por la acción desencadenada” (p.63).

El conocimiento se iba construyendo en estrecha relación con el contexto de su uso, y por lo tanto, inseparables los aspectos cognitivos, emocionales y sociales aquí presentes, integrados a las prácticas vividas. La formación de los niños no puede ser pensada sólo como una actividad intelectual, sino como un proceso global y complejo, en el que conocer e intervenir en lo real no se encuentran disociados. El niño dejó de ser apenas un “aprendiz del contenido de un campo de conocimiento cualquiera. Es un ser humano que está desarrollando una actividad compleja y que en este proceso se está apropiando, al mismo tiempo, de un determinado objeto de conocimiento cultural y capacitándose como sujeto cultural” (Abrantes, 1995, p.55).

Otro aspecto relevante es la experiencia – entendida como “lo que nos pasa, lo que nos sucede, lo que nos toca” (Larrosa, 2002, p.21) – de los niños y los maestros, a través de actividades diversas, de hacer y de pensar el arte ejercitando la sensibilidad, la creatividad y la experimentación artística, reafirmando lo que escribe Machado (2000) de que “El contacto con procesos artísticos, ya sea haciendo arte, apreciando o comprendiendo sus diversos contextos, tiene una función importante y necesaria en la constitución de un individuo, para que éste sea capaz de enfrentar con creatividad los desafíos de las diversas organizaciones sociales a la que pertenece” (p. 5).

Experimentamos un proceso que instigó nuestra mirada, nuestro tacto, nuestra percepción, revitalizando nuestros sentidos y, por tanto, dando un nuevo significado a nuestra forma de relacionarnos con el mundo y, en él, con el otro.

Así, desde el punto de vista pedagógico, este proyecto de trabajo no apenas renovó las actividades – haciéndolas más creativas – sino también promovió un cambio de actitud frente al trabajo pedagógico, lo que exigió un repensar de la práctica de pedagógica y las teorías que la fundamentan.

En el desarrollo de la “Producción Colectiva”, con la intención de resolver cuestiones relevantes para el grupo y que surgieron durante el proceso, necesidades de aprendizaje fueron generadas. Los niños se separaron con los contenidos de las diversas signaturas curriculares, entendidas como “herramientas culturales” valiosas para la comprensión de la realidad e intervención en su dinámica. En este cambio de perspectiva, los contenidos dejaron de ser un fin en sí mismos y se convirtieron en los medios para ampliar la formación de los niños y su interacción con la realidad, de forma crítica y dinámica. Hubo, también la posibilidad de romper con la concepción de 'neutralidad' de los contenidos de las asignaturas regulares, los cuales ganaron significados diversos, a partir de las experiencias sociales de los niños que participantes en el proyecto.

Una nueva concepción de secuenciación de los contenidos a ser estudiados, fue explotada, fundamentada en la dinámica, en el proceso de 'ir y venir', donde éstos fueron tratados de forma más amplia y flexible, dependiendo del previo

conocimiento y de la experiencia cultural de los niños. De tal forma, podemos afirmar que un mismo proyecto puede ser activado en clases de serie/ciclos distintos, recibiendo tratamiento diferenciado, a partir del perfil de los grupos. Destáquese, sin embargo, el papel fundamental del maestro de interventor en el sentido de crear acciones para que los niños puedan apropiarse de nuevos contenidos, y que esto se haga de manera significativa.

Con esto, hacemos hincapié en la posibilidad que se abrió de una propuesta de trabajo pedagógico centrado en una formación más ensanchada de los niños y de desarrollo profesional de los profesores.

En este escenario, esta propuesta artístico-pedagógica, como un proyecto colectivo, puede ser un camino posible para transformar el espacio escolar en un espacio abierto para la construcción de aprendizajes significativos para todos los que en ellos participan.

Amiguiño (2008) nos ayuda a fundamentar este punto de vista al defender la apuesta en nuevos ambientes de aprendizaje y formación, donde haya una movilidad en el tiempo y en el espacio a fin de superar la forma escolar arraigada al cotidiano. Y, también indica que la “interacción entre edades y etapas diferentes, eran (*son*) oportunidades de aprendizaje, de formación y de socialización, sobre todo, por el compartir y por la interajuda. Probablemente representa uno de los aportes más valiosos que pueden ser obtenidos de modos de agrupamiento de los niños para la acción pedagógica, alternativos a la forma escolar” (p.348).

Con esta propuesta, conseguimos reformular el espacio escolar, convirtiéndolo en un espacio vivo de interacciones, abierto a lo real y a sus múltiples dimensiones, haciendo así repensar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Desde el punto de vista de nuestra formación como profesores, podemos destacar que el diálogo se hizo como una condición necesaria en la construcción del conocimiento y del propio proceso de trabajo, lo que auxilió en la fundamentación de éste y en una comprensión crítica de su modo de producción. Esto no se dio sin conflictos y divergencias, aspectos intrínsecos de un trabajo colectivo y, por tanto, ceder y redimensionar también fueron acciones reaprendidas durante el transcurso.

Otro aspecto relevante se refiere al compartir y al socializar experiencias, puesto que, una vez ejercidos éstos, ampliaron nuestro repertorio de conocimientos para profundizar el análisis reflexivo de “Producción Colectiva”, proyectando nuevas configuraciones de trabajo artístico-pedagógico, al mismo tiempo en que nos expusieron volviéndonos más vulnerables a lo externo. Nuestras diferencias, que nos hacen únicos, se multiplicaron en revelaciones, sentidos, emociones y arte.

Podemos decir que esta experiencia también influyó en la identidad de cada miembro del grupo, en su auto-imagen y en los modos de ser y actuar y, como resultado de esto, compuso otro colectivo de profesores.

Y, por último, observamos que todo este movimiento de suspensión del cotidiano, movilizándolo otros tiempos y espacios, promovió un ejercicio de desplazamiento, deconstrucción, que en el aula no siempre es posible llevar a cabo.

Teniendo en cuenta estas breves observaciones, asumimos la perspectiva de que propuestas como la de “Producción Colectiva”, explicitada en este texto,

proporcionan una relación creativa de los niños – y los maestros– con lenguajes diversos, entre saberes de diferentes naturalezas, además de una constante negociación interpersonal, y se constituyen como una lección que la escuela, porque aprende, puede enseñar al contar una de sus historias, ya sea a través de una comunicación académica o por el poder del arte.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Abrantes, Paulo. (1995). Trabalho de projeto e aprendizagem da Matemática. *Avaliação e Educação Matemática*. Rio de Janeiro: MEM/USU – GEPEM.
- Amiguinho, Abílio J. M. (2008). *A escola e o futuro do mundo rural*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- ARROYO, Miguel. G. (2000). *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes.
- Bourdier, Pierre. (2005). *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva.
- Bruner, Jerome. (1986). *Actual minds, possible worlds*. London: Harvard University Press.
- Canário, Rui. (1996). A escola: o lugar onde os professores aprendem. *Revista Psicologia da Educação*. PUC-São Paulo. n. 6, São Paulo, EDUC, pp.9-27.
- Certeau, Michel de. (1980). *A invenção do cotidiano. 1. Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes.
- Chauí, Marilena. (1995). *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática.
- Freire, Paulo. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Lalande, André. (1993). *Vocabulário técnico e crítico da filosofia*. São Paulo: Martins Fontes.
- Larrosa, Jorge. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. Jan/Fev/Mar/Abr., n. 19. pp.20-28.
- Machado, Regina. (2004). *Acordais: fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias*. (Ilustrações de Luiz Monforte). São Paulo: DCL.
- Maritain, Jacques. (2001). *Sete lições sobre o Ser*. Rio de Janeiro: Edições Loyola.
- Vigotski, L. S. (2001). *A psicologia da arte*. (Trad. Paulo Bezerra). São Paulo: Martins Fontes.



# **JUEGOS LITERARIOS Y NUEVAS TECNOLOGÍAS EN EL AULA DE PRIMARIA**

**Dolores Barbazán Capeáns**

Universitat de Barcelona

## **RESUMEN**

Embarcados en la sociedad de la información, las nuevas tecnologías pueden favorecer la creatividad, la motivación y el aprendizaje dentro de la clase de literatura. Muchos profesores de primaria, secundaria y bachillerato ya usan los ordenadores de forma regular, y para favorecer su uso, aquí se presentan una serie de propuestas que tienen como objetivo que nuestros estudiantes creen textos literarios a través de programas informáticos de fácil acceso y utilización. Estas actividades desarrollan la competencia digital, la competencia y actitudes para seguir aprendiendo de forma autónoma durante toda la vida, además de la competencia en comunicación lingüística y literaria. Hablamos de actividades tales como la utilización del blog o la Web para compartir trabajos de clase, creación de cómics, cuentos, poesía, teatro o la creación y realización de un cortometraje.

**Palabras clave:** creación literaria; nuevas tecnologías; cómic; cortometraje.

## **LITERARY GAMES AND NEW TECHNOLOGIES IN ELEMENTARY**

### **ABSTRACT**

Embarked on the information society, new technologies can help creativity, motivation and learning in the literature class. Many elementary and secondary education teachers usually use computers, and to support its use, several proposals are presented here which main aim is that our students develop literary texts through easy computer programs that have quick access. These activities develop the digital ability, the ability and attitudes to keep on learning in an autonomous way during the whole life, besides the linguistic communication ability or the literary one. We are talking about activities such as the use of blogs or Webs to share class works, comic creation, tales, poetry, theatre or the creation and realization of a short film.

**Key words:** literary creation; new technologies; comic; short.

## 1.- INTRODUCCIÓN

La presentación de estas actividades proviene de mi experiencia como profesora de la asignatura “Juegos literarios en la escuela” dirigida a maestros de primaria, que tiene como finalidad dar a conocer el discurso literario a través de la práctica, la reflexión y la creación del mismo en la clase: a partir de diferentes inputs, usando diferentes tipologías textuales, el alumno desarrolla varios tipos de discurso. Es por tanto el alumno quien experimenta las posibilidades de la creación literaria. De esta manera, los alumnos se acercan a diferentes géneros alejados de la clase magistral. Esta experiencia enriquece su relación con la literatura, pasando de ser lectores y estudiosos de la misma, a ser los protagonistas; lo que les convierte en estudiantes activos y despierta en muchos su pasión por leer, estudiar, escribir textos literarios y reflexionar sobre las posibilidades de la enseñanza de la literatura en primaria. Es por ello que aquí presento algunas propuestas realizadas en clase que nos han gustado mucho y que pueden ser un material interesante para el futuro maestro de primaria. Las propuestas escogidas están todas relacionadas con el uso de las nuevas tecnologías en el aula y la creación de textos literarios. Con ellas se pretende motivar al alumnado, favoreciendo el uso de nuevos lenguajes y la creación de textos. Los recursos que se presentan aquí son: la creación de blogs, webs, cómics, creaciones literarias a partir de un vídeo e idear, escribir, grabar, realizar y montar un cortometraje.

Sobre la importancia de las nuevas tecnologías en la enseñanza, Bernabeu y Goldstein indican la siguiente idea: “El contexto social está demandando una actualización de los métodos de enseñanza que incluya el uso de las nuevas tecnologías en las aulas y la imagen, en todas sus posibles presentaciones, como código de comunicación” (2009:17). Las nuevas tecnologías facilitan y favorecen el desarrollo de competencias básicas (Marín, 2009: 58), dependiendo de la actitud y competencias del profesor en materia de tecnología. Hay varios manuales que nos guían en el uso de las nuevas tecnologías. (Bartolomé, 2000, Balagué y Zayas, 2007).

Relacionado con el desarrollo de las competencias hay que tener en cuenta la función de los profesores (Mendoza, 1996:22), la motivación, la creatividad y el aprendizaje (Bernabeu, Goldstein, 2009) o las inteligencias múltiples (Gardner, 1998). En Bernabeu y Goldstein se sugiere que: “...para educar a los estudiantes como personas independientes y creativas, capaces de continuar formándose a lo largo de toda su vida, es necesario, entre otros cambios, tres fundamentales: reducir a la mitad los contenidos de los programas obligatorios, con el fin de crear espacio para un espectro más amplio de experiencias formativas; diseñar un modelo curricular basado en proyectos, y aplicado a una amplia variedad de contextos, y asegurar el acceso a las tecnologías de la información”. Y relacionado con el aprendizaje, las nuevas tecnologías y la creatividad presentaremos a continuación las propuestas que seleccionas con este objetivo.

## 2.- PRESENTACIÓN DEL GRUPO Y TEMPORALIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES

El grupo está formado por treinta y cuatro alumnos que cursan una asignatura optativa llamada *Juegos de expresión literaria en la escuela*; de la especialidad: maestro, educación primaria. Al ser una asignatura optativa la cursaron alumnos de diferentes especialidades, como por ejemplo infantil o musical.

Las actividades que aquí se presentan se han realizado durante seis sesiones de dos horas de duración cada una. Todas las actividades tienen como objetivo que los alumnos descubran diferentes formas del discurso literario mediante la creación y el uso de las TIC:

- Las dos primeras sesiones realizamos el blog, la Web, la creación de cómics, cuentos y poesías.
- En una sesión se realizó un trabajo a partir de un vídeo.
- Por último se dedicaron tres sesiones a la creación del cortometraje.

### 3.- PRESENTACIÓN DE PROPUESTAS

#### 1. Creación de un blog

##### 1.1 La propuesta

Se les propone a los estudiantes hacer una serie de actividades usando el ordenador y luego publicarlas en un blog de clase. Creamos un blog en la página <https://www.blogger.com/start?hl=es> ya que es muy rápido y sencillo.

##### 1.2 Ejemplos de los estudiantes

A continuación veremos el blog que creamos para subir nuestros trabajos de clase:



Blog de clase

La dirección del blog es: <http://jocs-literaris.blogspot.com/search?updated-min=2010-01-01T00%3A00%3A00-08%3A00&updated-max=2011-01-01T00%3A00%3A00-08%3A00&max-results=29>

##### 1.3 Valoración de la actividad

Muchos de los estudiantes nunca habían creado un blog, así que pudieron comprobar que era una herramienta útil, sencilla y al alcance de todos. Creamos el blog entre todos durante la clase, siendo necesario muy poco tiempo. Hablamos de



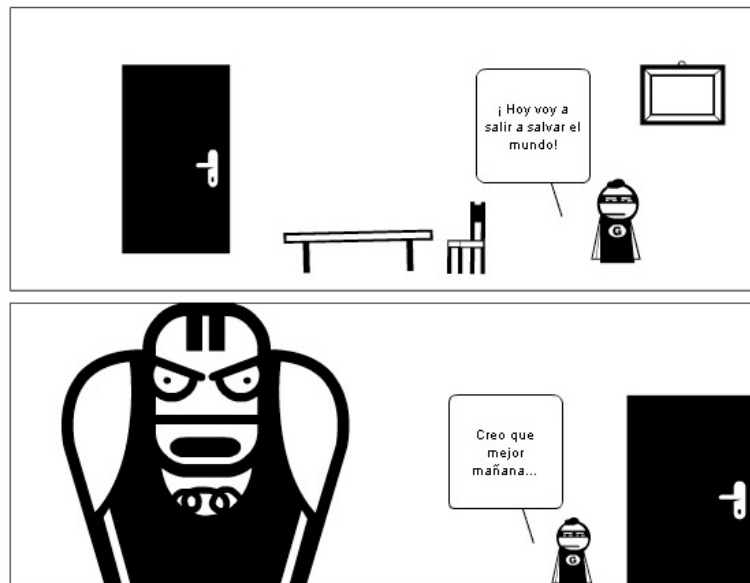
### 3. Creación de un cómic

#### 3.1 La propuesta

A través del siguiente enlace, que es una página Web destinada a la creación de cómics [online](http://stripgenerator.com/strip/349728/bequer-a-los-15/view/undefined/#id=349728;view=undefined;accordion=0) <http://stripgenerator.com/strip/349728/bequer-a-los-15/view/undefined/#id=349728;view=undefined;accordion=0> los alumnos siguen las instrucciones y crean cómics fácilmente.

#### 3.2 Ejemplos de los estudiantes

Los resultados son excelentes teniendo en cuenta el poco tiempo que se necesita para su creación. Una de las creaciones resultantes es la siguiente:



Cómic creado por dos alumnas que cursaron la asignatura. También pueden verse el resto de los cómics creados por los alumnos en el blog de la clase mencionado anteriormente. También hemos utilizado la siguiente página para crear cómics: <http://cprmerida.juntaextremadura.net/cpr/comic/stripgenerator/cartoon10.swf> llamada: "cómic creator", también muy fácil de seguir para cualquier nivel, dirigido especialmente a niños.

#### 3.3 Valoración de la actividad

Todos hemos disfrutado creando cómics de manera rápida, sencilla y con un resultado impactante a través de este programa. Es especialmente motivador para todos aquellos que no escribimos ni dibujamos con asiduidad.

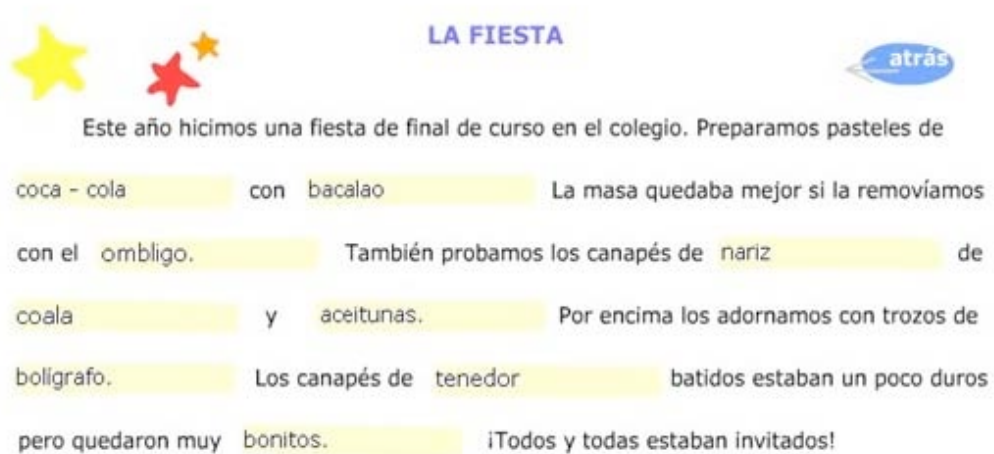
### 4. Creación de un cuento

#### 4.1 La propuesta

Creamos un cuento en parejas o pequeños grupos a través de la página Web destinada a crear cuentos: "Cuentos locos". Los alumnos siguen los pasos indicados en la página Web y crean ellos mismos el cuento.

<http://win.memcat.org/infantil/interact/cuentosl/index.html>

## 4.2 Ejemplos de los estudiantes



Este es un ejemplo de dos alumnas de clase.

## 4.3 Valoración de la actividad

El tiempo destinado a su creación es unos cinco minutos y los resultados son de un gran atractivo para los estudiantes. A través de páginas de creación de cuentos se puede desarrollar la imaginación de los estudiantes y motivarlos a escribir cuentos, o cómics, como hemos visto anteriormente.

## 5. Creación literaria a partir de un vídeo

### 5.1 La propuesta

Esta actividad consiste en que los alumnos ven un vídeo y después, por parejas o pequeños grupos, proponen una creación inspirada en el video visto en clase. Nosotros llevamos a cabo la actividad con un vídeo que se puede ver en *You tube* llamado "Book", disponible en la siguiente dirección: <http://www.youtube.com/watch?v=iwPj0qgvfls>

### 5.2 Ejemplos de los estudiantes

Los estudiantes crearon diferentes actividades: un grupo creó adivinanzas dirigidas a adultos sobre objetos cotidianos, otro grupo un texto relacionado con las carpetas universitarias con el mismo aire cómico que el vídeo propuesto y representado en clase de forma cómica, otro realizó un poema llamado "Oda al book", también se propuso un diálogo de vendedores de libros, una historia que explicaba las funciones del libro y por último, un grupo presentó un tríptico donde se promocionaba el libro como algo novedoso, propuesta diferente para promocionar la lectura en el aula de primaria.

### 5.3 Valoración de la actividad

A partir de un video los alumnos crearon textos completamente diferentes: tanto poesía, como prosa, teatro, una pequeña campaña de animación a la lectura y adivinanzas. El vídeo es muy atractivo para cualquier persona y puede resultar una fuente de inspiración, alejado pues de su objetivo original. El video pasa de tener un efecto relativamente pasivo en el espectador, a ser un elemento motivador para la creación literaria.

## 6. Creación de un cortometraje

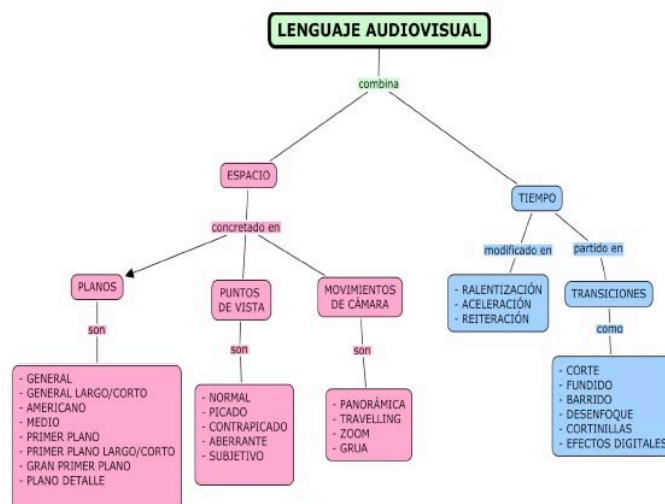
### 6.1 La propuesta

A partir de dos canciones los alumnos tienen que crear una escena contextualizada donde haya interacción. Después visualizan un video sobre el lenguaje audiovisual, con el que podrán indicar en el guión escrito qué tipos de planos serán adecuados para convertir el guión en una escena cinematográfica. Se les pide también que escriban datos sobre los personajes, el vestuario y la escena. Entre toda la clase se escoge el guión que más les apetece grabar, se amplían los personajes, y se distribuyen los papeles de actores, extras, cámara, dirección, regidor, decorado, vestuario y maquillaje. Se graba el cortometraje con una cámara de vídeo. Todo el proceso dura seis horas, repartidas en tres sesiones de dos horas de duración cada una.

Primera sesión: Creación del guión a partir de dos canciones.

Segunda sesión: Elección de uno de los guiones, seleccionar y elegir el modo de grabación teniendo en cuenta unos conocimientos mínimos sobre el lenguaje visual y distribución de papeles y funciones.

Tercera sesión: Preparación y grabación del cortometraje.



135

Este es un esquema realizado por una alumna sobre las características del lenguaje audiovisual.

## 6.2 Ejemplo de los estudiantes

El vídeo del corto no se añade aquí, pero podemos ver una pequeña parte del guión creado conjuntamente entre toda la clase:

Tres pijas perdidas en un mercado hippie:

EXTRAS CAMINANDO ARRIBA Y DEBAJO DE FONDO

Evelyn: Tia, ¿estás segura de que esto es un centro comercial?  
Mandy: ¿Es un poco extraño no?  
Cayetana: Osea no, te lo juro por el caballo de Ralph Lauren que el Starbucks está allí arriba... Don't worry.

SE VE GENTE BAILANDO LA DANZA DEL VIENTRE

Evelyn: Oh my good! I can't believe it!  
Mandy: Están haciendo la danza del vientre.  
Cayetana: Esto es mejor que una clase de Pilates.  
Evelyn: Esto me da un poco de miedito, hay gente muy rara.

ALGUIEN TOCA A MANDY

Mandy: Uyy! Mi Channel nuevo (se toca la boca)  
Evelyn: Voy a llamar a mi papà para que venga a buscarme en su Mercedes nuevo.  
Cayetana: Tias, don't worry. Mirad que Amazing es esto (señala a los que están haciendo malabares)

Este es solo el inicio del guión que nosotros utilizamos para grabar posteriormente el cortometraje. Como unas estudiantes se prestaron para editar a través del programa: "*Windows movie maker*", la aportación de la clase se acaba aquí.

## 6.3 Valoración de la actividad

Esta es una actividad que no deja indiferente a ningún estudiante. Ninguno de los alumnos tenía experiencia de ningún tipo en la creación de un guión, o en la participación en un cortometraje. Aunque el resultado fue muy positivo y la mayoría de los estudiantes disfrutaron mucho con esta actividad, algunos no consiguieron integrarse en el grupo y en el aprendizaje cooperativo. Esta es una actividad que necesita mucha participación por parte de todos, y cuando el grupo tiene alguna carencia el resultado de la actividad lo acusa; es decir, el resultado o el corto en sí mismo deja ver la carencias: de maquillaje, la variedad de planos a la hora de manejar la cámara, etc. Es una actividad que refleja el trabajo en equipo y a la vez ofrece un resultado en un formato atractivo para niños y adultos: el video. El cortometraje es ideal para la formación de profesores, ya que pueden comprobar que realizar este tipo de actividades es posible y no tan complicado como creían; a la vez que el profesor puede observar la participación de los alumnos y cómo trabajan en equipo. De igual forma este trabajo puede ser muy atractivo para estudiantes de primaria, con más o menos ayuda de dependiendo de si lo realizamos en un nivel inicial o en un tercero, cuarto, quinto o sexto de primaria; donde el profesor puede intuir que habrá alumnos que puedan encargarse de más trabajo.



## BIBLIOGRAFÍA

Balagué, F., Zayas, F. (2007). *Usos educatius dels blogs. Recursos, orientacions i experiències per a docents*. Rambla del Poblenou: Editorial UOC

Bartolomé, A. (2009). *Nuevas tecnologías en el aula* (1st. ed.). España: Irif, SI- Edit. Graó.

Bernabeu, N., & Goldstein, A. (2009). *Creatividad y aprendizaje: El Juego Como Herramienta Pedagógica*. España: Narcea S.A. De Ediciones.

Crea un blog. (n.d.). *Blogger*. Consultado el 6 de julio de 2010, de <https://www.blogger.com/start?hl=es>

Gardner, H. (2003). *Inteligencias Múltiples*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

Jocs. (n.d.). *Jocs*. Consultado el 6 de julio, de <https://sites.google.com/site/juegosdelenguayliteratura/>

Marín, V. (2009). *Las TIC y el desarrollo de las competencias básicas*. Madrid: Eduforma.

Mendoza, A., López, A., Martos, E. (1996). *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*. Madrid: Ediciones Akal.

YouTube - CURSO DE LENGUAJE AUDIOVISUAL - CINE . (n.d.). *YouTube - Broadcast Yourself*. . Consultado el 6 de julio de 2010, de <http://www.youtube.com/watch?v=IEDNnVwvNqY&feature=related>

3fs.si. (n.d.). *Stripgenerator.com*. Consultado el 6 de julio de 2010, de <http://stripgenerator.com/strip/349728/bequer-a-los-15/view/undefined/#id=349728;view=undefined;accordion=0>



## **EL INTERCAMBIO Y ANÁLISIS DE EXPERIENCIAS EDUCATIVAS INTERNACIONALES. EL OBSERVATORIO INTERNACIONAL DE LA PROFESIÓN DOCENTE (OBIPD)**

**Beatriz Jarauta Borrasca**

**Núria Serrat Antolí**

**Zoia Bozu**

Universidad de Barcelona

### **RESUMEN**

Desde el presente trabajo pretendemos mostrar el diseño, creación y actual funcionamiento del “Observatorio Internacional de la Profesión Docente” (OBIPD, [www.ub.edu/obipd](http://www.ub.edu/obipd)). El OBIPD surge como iniciativa de un grupo de instituciones y profesionales interesados en el estudio, análisis y mejora de la práctica profesional del profesorado perteneciente a todas las etapas y niveles educativos. El OBIPD es producto del trabajo colaborativo que, desde 2002, mantiene el grupo de investigación FODIP (*Formación Docente e Innovación Pedagógica*, SGR-246) de la Universidad de Barcelona con otros grupos e instituciones de reconocido prestigio de Catalunya, España, Europa y América Latina. En la actualidad son miembros activos del OBIPD representantes de más de 10 universidades y centros de formación europeos y más de 12 instituciones universitarias pertenecientes a Latinoamérica.

**Palabras clave:** Profesor/a; formación del profesorado; innovación educativa; colaboración docente.

### **LITERARY GAMES AND NEW TECHNOLOGIES IN ELEMENTARY**

#### **ABSTRACT**

The present work describes the design, creation and current operation of the International Observatory of the Teaching Profession (OBIPD, [www.ub.edu/obipd](http://www.ub.edu/obipd)). The Observatory is the result of a project launched by a group of institutions and professionals interested in the study, analysis and improvement of the teaching practice in all educational stages and levels.

OBIPD is the result of the collaborative work developed by the research group FODIP (Teacher Training and Pedagogical Innovation: SGR-246) since 2002 at the University of Barcelona together with other prestigious research groups and institutions from Catalonia, Spain, Europe and Latin America. The list of OBIPD active members currently includes more than 10 European universities and training centres, and more than 12 Latin American university institutions.

**Key words:** teacher; educational innovations; teacher training; teacher collaboration.

## 1.- INTRODUCCIÓN

El OBIPD surge como iniciativa de un grupo de instituciones y profesionales interesados en el estudio, análisis y mejora de la práctica profesional del profesorado perteneciente a todas las etapas y niveles educativos. El OBIPD es producto del trabajo colaborativo que, desde 2002, mantiene el grupo de investigación FODIP (*Formación Docente e Innovación Pedagógica*, SGR-246) de la Universidad de Barcelona con otros grupos e instituciones de reconocido prestigio de Catalunya, España, Europa y América Latina. En la actualidad son miembros activos del OBIPD representantes de más de 10 universidades y centros de formación europeos y más de 12 instituciones universitarias pertenecientes a Latinoamérica.

Bajo un enfoque flexible e interdisciplinar, el Observatorio se dirige a fomentar la difusión permanente de opiniones especializadas sobre políticas educativas y cuestiones pedagógicas de especial relevancia para el profesorado, así como la realización de diversas acciones que permitan el intercambio y la colaboración entre diversas instituciones y profesionales pertenecientes al ámbito de la educación y formación del profesorado. De igual modo, pretende ofrecer información y argumentos suficientes que potencien la iniciativa y autonomía de los profesionales de la educación en el desarrollo de propuestas de investigación y formación que contribuyan al crecimiento profesional del profesorado.

## 2.- ¿QUÉ ES EL OBIPD?

El OBIPD (*Observatorio Internacional de la Profesión Docente*) es un espacio autónomo, generado y sostenido por iniciativa de un conjunto de Instituciones y Universidades de Europa y América Latina, que pretende generar oportunidades de análisis y acción en el ámbito concreto de la Profesión Docente. La finalidad del OBIPD es impulsar una serie de actividades de investigación y formación conjuntas y de difusión e intercambio de temáticas relacionadas con la profesión docente.

El OBIPD nace con el fin de responder a cuatro grandes áreas de atención: *Información, Diagnóstico, Investigación, Intercambio y Proyección*.

- **INFORMACIÓN:** Creación y dinamización de un espacio autónomo donde sea posible la sistematización de información y documentación relevantes sobre la profesión docente.

- **DIAGNÓSTICO:** Realización de estudios diagnósticos sobre la Profesión Docente en Europa y Latinoamérica que permitan la identificación y propuesta de nuevas líneas de innovación e investigación conjuntas.
- **INVESTIGACIÓN:** Estudio y análisis de temas emergentes y nuevas tendencias en las áreas de formación inicial y permanente del profesorado, asesoría pedagógica y formación en gestión y dirección de centros educativos.
- **INTERCAMBIO Y PROYECCIÓN:** Fomento del intercambio de experiencias y buenas prácticas y promoción de investigaciones dirigidas a mejorar la profesión docente en Europa y América Latina.

Bajo los principios de autonomía y rigor científico, el observatorio surge como una propuesta de acción colaborativa que busca la promoción de conocimiento, el contacto y el intercambio entre diversos profesionales de la educación y el desarrollo y mejora de la profesión docente en todas sus vertientes y dimensiones.

### **3.- FINALIDAD Y OBJETIVOS DEL OBIPD**

La actividad central del OBIPD se estructura en torno a cinco grandes objetivos:

1. Crear un espacio abierto, de carácter plural y democrático, que fomente el intercambio y reflexión sobre las principales temáticas y problemáticas que atañen a la profesión docente en Europa y América Latina.
2. Ofrecer información precisa de los rasgos que caracterizan la profesión docente en los países que componen el OBIPD.
3. Fundamentar puntos concretos de referencia, contraste y evaluación de la situación de la profesión docente en Europa y América Latina.
4. Contar con un banco de información pertinente, necesaria y válida para analizar la profesión docente desde diferentes perspectivas.
5. Promover acciones de investigación, innovación, formación y divulgación fundamentadas en principios de cooperación y construcción de conocimiento colectivo que consigan un mayor acercamiento al profesorado y que contribuyan de manera significativa a su formación y desarrollo profesional.

### **4.- ÁREAS DE OBSERVACIÓN**

El OBIPD se constituye como un espacio de cooperación e investigación, y como una plataforma de pensamiento en la que confluyen la opinión e iniciativas de múltiples expertos y profesionales de la educación. El OBIPD pretende promover una observación crítica y una reflexión profunda en torno a la situación profesional que actualmente atraviesa el profesorado en Europa y América Latina y en torno a la formación, inicial y permanente, que recibe. De manera preferente, el OBIPD recoge referencias sobre el profesorado que desarrolla su práctica docente en las siguientes áreas:

- a) Área de Educación Infantil
- b) Área de Educación Primaria
- c) Área de Educación Secundaria
- d) Área de Educación Universitaria
- e) Área de Educación Superior no universitaria
- f) Área de Educación No Formal

Los ejes transversales que se tratan para cada una de estas áreas y en relación a su profesorado se especifican a continuación:

- a) Formación Inicial del Profesorado
- b) Formación Permanente del Profesorado
- c) Organización, Gestión y Dirección de Centros
- d) Asesoramiento y acompañamiento pedagógico
- e) Cuestiones laborales

## **5.- ACTIVIDADES DEL OBIPD**

De entre las actividades que actualmente impulsa, promociona y organiza el OBIPD es preciso hacer mención de las siguientes:

### **ACTIVIDAD 1: Estudio diagnóstico sobre la profesión docente**

Realización de un estudio diagnóstico que analice y dé a conocer la situación que actualmente atraviesa la profesión docente en diferentes países europeos y latinoamericanos. El estudio, en el que ya están trabajando diferentes miembros del OBIPD, será publicado en la página web del Observatorio a finales del 2010. El estudio se ha estructurado en torno a las siguientes fases:

- a) Elaboración de unos indicadores genéricos que orienten la búsqueda de información y el análisis de la situación del profesorado en diferentes países europeos y latinoamericanos.
- b) Estudio y diagnóstico de la situación del profesorado tomando como referencia el documento genérico de indicadores.
- c) Revisión y difusión de los productos elaborados por los diferentes miembros del OBIPD a través de la página web del Observatorio.
- d) Actualización constante de la situación docente en Europa y Latinoamérica en función de los cambios y transformaciones experimentados en sus sistemas educativos, en la formación y en la carrera docente de su profesorado.
- e) Ampliación del estudio a la realidad de otros países pertenecientes a Europa y a América Latina y establecimiento de nuevos contactos.

Las instituciones y países participantes y los resultados que se derivarán de esta primera actividad se especifican en la siguiente tabla. Es preciso señalar que, de manera progresiva, se pretende aumentar el foco de estudio y analizar la situación del profesorado de otros países aún no contemplados en esta primera fase inicial.

PRODUCTO	INSTITUCIONES IMPLICADAS
Documento "Estudio diagnóstico de la profesión docente en Cataluña".	Universidad de Barcelona y Universidad Rovira i Virgili
Documento "Estudio diagnóstico de la profesión docente en Galicia".	Universidad de Santiago de Compostela
Documento "Estudio diagnóstico de la profesión docente en Andalucía"	Universidad de Sevilla
Documento "Estudio diagnóstico de la profesión docente en Alemania"	Universität zu Köln
Documento "Estudio diagnóstico de la profesión docente en Rumanía"	Universidad de Bucarest
Documento "Estudio diagnóstico de la profesión docente en Italia"	Instituto di Scienze Psicologiche dell'Educazione e Della Formazione ISPEF
Documento "Estudio diagnóstico de la profesión docente en Uruguay"	Universidad ORT-Uruguay
Documento "Estudio diagnóstico de la profesión docente en Argentina"	Universidad Nacional Tres de Febrero
Documento "Estudio diagnóstico de la profesión docente en Colombia"	Universidad de Nariño
Documento "Estudio diagnóstico de la profesión docente en México"	Universidad de Monterrey Universidad de Quintana Roo
Documento "Estudio diagnóstico de la profesión docente en Cuba"	Centro de estudio para el perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES) de la Universidad de la Habana.
Documento "Estudio diagnóstico de la profesión docente en Venezuela"	Universidad Pedagógica Experimental Libertador

## ACTIVIDAD 2: Establecimiento del I Programa de Investigación del Observatorio Internacional de la Profesión Docente. Período 2010-2012

El OBIPD cuenta con un Programa de Investigación orientado a subvencionar proyectos de investigación sobre la profesión docente. De carácter bianual, este programa impulsa acciones de investigación e innovación que aporten

datos relevantes para la mejora y transformación de la práctica docente y de la educación que se ofrece en Europa y Latinoamérica.

La primera convocatoria se abrirá durante el mes de diciembre de 2010 e incluirá como temática principal las repercusiones de la sociedad actual en el profesorado. Podrán acogerse a esta convocatoria profesores/as de cualquier etapa educativa del sistema educativo catalán interesados en los siguientes aspectos:

- a) Demandas sociales actuales en la profesión docente
- b) Relación escuela y sociedad
- c) Situación laboral del profesorado
- d) Malestar y bienestar docente
- e) Sociedad de la información y profesión docente
- f) Inmigración y profesión docente.

**ACTIVIDAD 3:** Promoción de documentos (legislación, artículos, memorias de investigación, informes, etc.) relevantes sobre la profesión docente

Atendiendo a las principales áreas de observación del OBIPD (Educación Infantil, Primaria, Secundaria, Universitaria, Superior no Universitaria y No Formal), el OBIPD se constituye como un espacio en constante actualización que recoge documentos de interés para el profesorado de todos los niveles y etapas educativas.

**ACTIVIDAD 4:** Difusión de noticias y actividades de plena actualidad y relevantes para el profesorado

Información sobre los últimos acontecimientos sucedidos en el contexto educativo y de formación del profesorado. Establecimiento de un calendario de actos y convocatorias relevantes para el profesorado.

**ACTIVIDAD 5:** Organización de actividades de información y formación del profesorado.

De manera anual, el OBIPD organiza diferentes acciones formativas. A modo de ejemplo, se impulsan las siguientes acciones:

- Ciclo de conferencias propias del OBIPD, con una media de cuatro conferencias anuales impartidas por profesionales e investigadores de reconocido prestigio por sus aportaciones en el ámbito de la formación del profesorado.
- Fórum de la profesión docente, con la finalidad de dar voz al colectivo docente. El fórum pretende convertirse en un espacio en el que el profesorado pueda compartir sus interrogantes, dudas, inquietudes, etc. Se trata de ceder el protagonismo a todo aquel que se vea y se sienta involucrado en la Profesión Docente, con la reserva de un espacio común donde poder publicar



propuestas de actividades, solicitudes o ofrecimientos de ayuda, intercambio de material, etc.

- Jornadas de Buenas Prácticas Docentes, dirigidas a todo el profesorado interesado en compartir experiencias innovadoras y de mejora de la docencia en sus contextos educativos de referencia.

## **6.- DESTINATARIOS/AS**

Las acciones promovidas por el Observatorio se dirigen a un público amplio:

- a) A profesionales de las administraciones públicas que trabajan en el diseño y análisis de las políticas educativas.
- b) A maestros/as y profesores/as de cualquier país, etapa y nivel educativo, constituyendo el OBIPD un punto de referencia para el desarrollo de investigaciones e innovaciones docentes y un foro para el intercambio de información y recursos.
- c) A investigadores/as, académicos/as y profesores/as universitarios/as pertenecientes al área de las Ciencias Sociales, interesados en el estudio y mejora de la educación y de la profesión docente.
- d) A estudiantes del ámbito de las Ciencias Sociales, siendo el OBIPD una importante fuente de información y documentación.
- e) A la sociedad en general, a los ciudadanos y ciudadanas preocupados e implicados en la educación que reciben los niños/as y jóvenes de Europa y Latinoamérica.

## **7.- ORGANIZACIÓN, COORDINACIÓN E UBICACIÓN DEL OBIPD**

El OBIPD cuenta con el apoyo y colaboración de un grupo de instituciones y expertos europeos y latinoamericanos, reconocidos por su dilatada experiencia en el ámbito de estudio de la formación del profesorado. Aunque el Observatorio pretende impulsar un sistema de trabajo en red, se encuentra físicamente ubicado en las instalaciones de la Universidad de Barcelona (España, [www.ub.edu/obipd](http://www.ub.edu/obipd)).

La dirección y coordinación general del OBIPD corre a cargo del Dr. Francisco Imbernon Muñoz. No obstante, las principales actividades de captación y ordenación de datos, sistematización y difusión de los mismos y promoción de acciones de investigación y formación propias del OBIPD recaen en el Comité Científico, el cual está compuesto por los directores de las principales Áreas de Observación del OBIPD y por otros expertos también pertenecientes al Observatorio.



## **DEONTOLOGÍA PROFESIONAL DEL MAESTRO: FORMACIÓN EN VALORES EN UNIVERSIDAD**

**Amparo Civila Salas**

Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga

### **RESUMEN**

Cada vez es más necesario que en la formación inicial del maestro reciba educación en valores, porque éstos suponen la base de la deontología profesional. Implica formación de una ética que incluye derechos y deberes, comunes a todos los maestros. Sólo así realizamos la formación integral en la doble finalidad: social y personal. Cultivando determinados valores podremos conseguir el grado máximo de humanidad en cada futuro maestro. Este cultivo de valores se lleva a cabo, fundamentalmente, a través de las vivencias.

Es necesario tener en consideración tres elementos: selección, apreciación y actuación. Además, no hay que descuidar el clima de clase, dando cabida al diálogo y al trabajo en grupo. Las técnicas más adecuadas son las de participación activa, cooperación, comunicación persuasiva y juego de rol, a través del cual se desarrolla la perspectiva social y se potencia la empatía, la comprensividad y la tolerancia.

**Palabras clave:** deontología; magisterio; formación en valores; aprendizaje.

## **PROFESSIONAL ETHICS OF THE TEACHER: FORMATION OF VALUES IN UNIVERSITY**

### **ABSTRACT**

Every time it is more necessary that in the initial formation of the teacher it receives education in values, because these suppose the base of the professional business ethics. It implies formation of an ethics that includes rights and duties, common to all the teachers. Only this way we realize the integral formation in the double purpose: social and personal. Cultivating certain values we will be able to obtain the maximum degree of humanity in every main future. This culture of values is carried out, fundamentally, across the experiences.

It is necessary to have in consideration three elements: selection, appraisal and action. In addition, it is not necessary to neglect the climate of class, giving content to the dialog and to the work in group. The most suitable technologies are those of active participation, cooperation, persuasive communication and game of role, across which the social perspective develops and there is promoted the empathy, the capacity for understanding and the tolerance.

**Key words:** professional ethics; teaching; formation in values; learning.

## 1.- FORMACIÓN DE VALORES PARA ALUMNOS DE MAGISTERIO

Es indiscutible la necesidad de formar en valores a los futuros maestros, puesto que su profesión implica un compromiso ético con la sociedad. La deontología profesional del maestro supone que el ejercicio del magisterio ha de respetar y fomentar valores y actitudes prosociales, esto es un principio fundamental de cualquier comunidad democrática.

La educación en valores en los grados de maestro supone la formación de una ética universal; una ética que implica derechos y deberes, comunes a todas las personas. Sólo así realizamos la formación integral en la doble finalidad: social y personal. Pues, al reconocer sus derechos, la persona desarrolla su propia dimensión individual, y al comprometerse con los deberes de toda la humanidad atiende a su dimensión social o, mejor dicho, humana. *La educación tiende a conseguir el grado máximo de humanidad en cada individuo, sacando a flote sus posibilidades y contribuyendo a actualizarlas, lo hace inculcando unos modos de comportamiento, que es lo mismo que decir, "cultivando unos valores"* (Tierno, 1996, 197-198). Es importante subrayar la expresión de *cultivar*, porque pretender que los alumnos se apropien de valores externos sin contrastarlos con su experiencia personal, es inútil; así sólo asimilarán la idea, pero no aprenderán a realizarlos. Este cultivo de valores se lleva a cabo, fundamentalmente, a través de las vivencias. En general, *Cultivarse es enriquecer la personalidad, desarrollar sus propias virtualidades, llegar a ser un hombre* (Charlot, 1981, 43).

Para ello es importante establecer claramente una serie de criterios mínimos, y comunes, con los cuales evaluar la adecuación de unos, u otros valores. En el caso de la enseñanza-aprendizaje de valores que posibiliten la convivencia democrática, es esencial la construcción de criterios prosociales. Esto implica la adquisición de un compromiso con la sociedad, cada vez de mayor envergadura y sin esperar una recompensa material. A este respecto es conveniente señalar que: *Como educadores no tenemos el derecho de abandonar a los alumnos a sí mismos y privados de orientación, sino que por el contrario hemos de facilitarles, con miras al futuro, las indicaciones más concretas acerca de cómo actuar, junto con los indispensables criterios de valoración* (Suchodolski, 1968, 247); estos son los criterios prosociales que debe respetar y fomentar el futuro maestro.

La adquisición de valores democráticos o, lo que es igual, de los criterios fundamentales para la convivencia, requiere que éstos se vivan en la universidad. También es necesario diseñar actividades que fomenten la participación, la responsabilidad, el compromiso ante la sociedad, la resolución de conflictos, el respeto a la democracia (Rodríguez Rojo, 1995). Por supuesto, otro aspecto importante es que los valores democráticos aparezcan de forma explícita en las

programaciones, porque debemos hacer que éstos impregnen el quehacer diario y la filosofía que sirve de credo. Pero no bastan sólo los cambios metodológicos, sino que resulta imprescindible la introducción de nuevos contenidos y la vigorización de otros que, estando ya presentes en los diseños, vienen siendo postergados. Por consiguiente, se exigen cambios didácticos, metodológicos, de contenido e incluso ideológicos; no obstante, las modificaciones que serán más responsables del éxito de la educación en valores de los estudiantes de magisterio, son las que se realicen sobre los contenidos actitudinales. En concreto, éstos requieren actualización, coherencia, mayor énfasis y presencia constante.

## **2.- METODOLOGÍA PARA LA FORMACIÓN DE VALORES EN UNIVERSIDAD**

Actualmente la metodología más empleada en la formación de valores es la construcción racional a través de la experiencia, es decir, de relación individuo-comunidad. Este modelo de educación se puede situar en un punto medio entre la adoctrinación -concepción dogmática- y la indoctrinación -concepción relativista-; porque defiende el desarrollo de unos valores fundamentales predeterminados, pero mediante el descubrimiento, el análisis crítico, el consenso, la vivencia personal y la interiorización posterior. Esta metodología goza de gran aceptación porque es una concepción crítica, consensual y autónoma; ya que requiere del futuro maestro que se cuestione las acciones, que sepa concederles la importancia debida, que se responsabilice de sus respuestas y que analice el significado personal y comunitario de ésta. Pretende, en fin, desarrollar el juicio crítico y constructivo, por ello se hace imprescindible la vivencia de los valores a fomentar. La apropiación sólo se consigue a través de la experiencia comprensiva; es decir, con la actuación, reflexión y compromiso.

En la formación de valores en estudios universitarios es preciso tener en consideración los tres elementos que componen el modelo de formación diseñado por L.E.Raths, M.Harmin y S.Simon (1967), éstos son: selección, apreciación y actuación. Pero es necesaria la modificación parcial del desarrollo de los dos pasos previos a la puesta en práctica o actuación, optando por una selección desde el conocimiento y la crítica, y guiando la apreciación hacia el ámbito de la ética humana y la demanda social. Porque el individuo debe educarse en los valores que la comunidad requiere, mientras que la adquisición de aspectos más particulares la irá realizando paralelamente, a lo largo de su ciclo vital, y en función de su propia experiencia. Además, esos aspectos particulares de cada individuo se construyen sobre el cimiento de lo fundamental, de una ética humana. Es decir, la construcción de los propios valores y la apropiación de los valores socialmente aceptados y deseables, no son procesos educativos excluyentes, sino complementarios (Howe y Howe, 1977).

En general, las tres fases mencionadas -selección, apreciación y actuación-, junto con la habituación, resultan ser imprescindibles en todo proceso de formación de valores que se precie (Tierno, 1996); pero no imponen una metodología única que resulte exitosa para cualquier grupo de universitarios. Con respecto a estos contenidos de enseñanza-aprendizaje, directamente relacionados con la ética y la moral, no hay fórmulas metodológicas "mágicas"; no por su escasa formalización en materias, sino por las múltiples variables externas que inciden sobre el tema de

los valores. Ha de ser siempre un proceso contextualizado, y lo más personalizado que se pueda, en todos sus aspectos y componentes.

En universidad, para educar en valores es preciso no descuidar estos aspectos:

- El clima de clase. Es aconsejable infundir confianza, así como crear un ambiente sereno, comprensivo, natural y sincero. Está claro que el respeto, la tolerancia, la flexibilidad y la apertura a otros puntos de vista, sin desechar la franqueza y fidelidad con nuestros propios valores, son cualidades esenciales para el docente en el ámbito universitario.
- El comportamiento del docente. Servirá de orientador para los estudiantes y se mostrará cooperante con ellos. Además, debe predicar con el ejemplo e intentar huir de las medidas punitivas, lo cual no implica que no deban existir unas reglas que cumplir.
- Los instrumentos de enseñanza-aprendizaje. Es preciso subrayar la utilidad de las encuestas, los cuestionarios y la lista de intereses, dentro del desarrollo de materias o asignaturas específicas.
- Los temas y ejemplos han de ser cercanos a la propia experiencia de los estudiantes, o lo suficientemente relevantes como para motivarlos.
- La programación de actividades. Ha de ser globalizadora, estará secuenciada por el grado de complejidad, atender a los conocimientos de los estudiantes, negociada evitando su imposición, variada y siempre que sea posible espontánea adecuándose a los acontecimientos cotidianos. Es importante dar cabida al diálogo y al trabajo en grupo; y siempre que sea posible la coordinación entre asignaturas.

En universidad, el aprendizaje social de los valores se realiza, no sólo a través de los modelos de conducta que acabo de señalar, sino también por las propias vivencias. Si queremos que los futuros maestros descubran y vivencien determinados valores, sentimientos y actitudes, enfocaremos su actividad hacia unas realidades concretas. Luego, en la puesta en práctica irán descubriendo otros valores nuevos, cada vez más complejos; porque del contacto persona-realidad surge la expresión y perceptibilidad de los valores. De esta forma se explica por qué al ir formando los valores, también se está madurando y forjando la personalidad del sujeto, en este caso de los maestros del mañana.

### **3.- TÉCNICAS PARA LA FORMACIÓN DE VALORES**

Es conveniente tener presente cuáles son las estrategias que, gracias a estudios e investigaciones, han constatado su valía para la formación de valores: *La lectura de imágenes*, caracterizada por su elevada significación y motivación; *el dilema moral*, cuyo fin es la resolución autónoma de conflictos; *la búsqueda de información*, que persigue la ampliación e interrelación de los conocimientos; *el diálogo a partir de películas, canciones y textos escritos*, para despertar la postura crítica ante los canales informativos; y, *la clarificación de valores* enfocada hacia la definición y toma de conciencia. (Borja, Hernández y Villalba, 1996). A estas estrategias, P.Ortega, R.Mínguez y R.Gil (1996) añaden: *El estudio de casos*, entendiendo por “casos” aquellas situaciones reales o ficticias que, tras ser analizadas en grupo, admiten soluciones diferentes; y *la autorregulación de la conducta* como ejercicio del autocontrol y la responsabilidad. En general, la reflexión, la discusión, la

comprensión crítica y el compromiso, son la base metodológica de cualquier estrategia o instrumento que pretenda atender a la faceta axiológica del estudiante; y las técnicas más adecuadas son las de participación activa, cooperación y comunicación persuasiva. Podemos añadir otras dos estrategias: *El análisis y construcción conceptual*, que busca la objetividad de las palabras rechazando los prejuicios que esconden; y *el juego de rol*, a través del cual se desarrolla la perspectiva social y se potencia la empatía, la comprensividad y la tolerancia.

Como técnicas fácilmente aplicables a los proyectos de formación de valores en el ámbito universitario, se pueden mencionar: el juego, el cuento (historia o leyenda), los dilemas, los diálogos clarificadores, el simposium, la mesa redonda, el panel, el debate, philips 66, el seminario, la lluvia de ideas, el role-playing, sesión de tribunal, las entrevistas, y el fórum. Con respecto a las dos primeras técnicas se destaca su función lúdica, mientras que el resto aparecen bajo el epígrafe de Técnicas de Grupo; desde mi punto de vista el carácter lúdico y la estructura grupal son dos aspectos complementarios y resultan esenciales para este tipo de formación. Todas estas técnicas se fundamentan en vivenciar, escenificar u observar situaciones en las que se dé un conflicto o se cuestione la pertinencia de algún valor en particular; posteriormente se reflexiona sobre el sentimiento que provoca y se buscan respuestas. Las diferencias entre cada una de ellas residen en los siguientes aspectos: la organización espacio-temporal, el reparto de tareas, la presencia o ausencia de moderador, el material empleado y el modo de concluir (Civila, 2005). Entre todas las actividades que se aconsejan para la formación de valores en universidad, se observa que la base didáctica y metodológica se repite.

La educación de estos elementos debe atravesar todo el plan de estudios y entrar en relación dinámica con todas las materias o asignaturas; como una línea transversal de competencias generales del grado, que impregna la actividad universitaria en su totalidad (González Lucini, 1992; Bosello, 1993; Moreno, 1995). Para que realmente la formación del estudiante de magisterio se empape de una serie de valores fundamentales, desarrollando su deontología profesional, es imprescindible tener en cuenta que el proceso de enseñanza-aprendizaje de estas competencias debe estar, de alguna manera, presente en todas y cada una de las materias que integran el plan de estudios de este grado, aunque existan asignaturas más relacionadas con los valores y actitudes,, dando significación a la totalidad del grado (González Lucini, 1992).

Hasta hace pocos años el tratamiento universitario de los valores, de forma explícita, se limitaba a muy pocas áreas, o simplemente se ignoraban; y en ocasiones, se adjudicaban a las acciones tutoriales. Ahora tenemos claro que este tratamiento de valores, parcializado en contenidos y limitado a unos tiempos muy concretos, no es el más adecuado porque conlleva un análisis superficial y trivial de los conflictos. Además, si la educación en valores se limita al tratamiento de una cuestión puntual y aislada, se perderá el tono humanizante de otros contenidos universitarios (Pérez Tapias, 1996). Por ello es importante resaltar el carácter multidisciplinar, evitando el tradicional tratamiento puntual, monodisciplinar y voluntario.

Cuantas más ocasiones tengamos de reforzar en nuestros futuros maestros esta formación, mayor progreso social, democrático y humanitario se alcanzará, puesto que enriqueceremos su deontología y ética profesional.

#### 4.- CONCLUSIÓN

A pesar de todos los aspectos comentados en esta comunicación, sigue sin ser posible describir una metodología ideal para toda educación en valores en los grados de maestro, no obstante, sí es posible decir cómo no hay que realizarla:

- No debe reducirse a la enseñanza de una asignatura o de un bloque temático, también es necesario que aparezcan entre las competencias generales del plan de estudios.
- No debe limitarse a un ejercicio intelectual que no contemple la praxis.
- No debe olvidarse nunca la importancia del modelaje; al presentar un modelo negativo se anulan los avances producidos por otros procedimientos.
- No se deben ofrecer respuestas ya elaboradas sin previa reflexión, y menos aún imposiciones personales de los docentes.
- No debemos evitar el análisis de los contravalores; por el contrario, siempre que surja la ocasión resulta necesario señalar su existencia y explicar su naturaleza.

Éstas sólo son algunas de las premisas a tener en cuenta, seguramente no son todas, pero éstas nunca deben ser rechazadas, porque en cualquier grado de maestro pueden tener cabida.

#### BIBLIOGRAFÍA

- Borja, F.; Hernández, M<sup>a</sup> T. y Villalba, F. (1996). *El derecho a la diferencia. Materiales curriculares para la educación en valores: la Tolerancia*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura, CIDE.
- Bosello, A.P. (1993). *Escuela y valores: La educación moral*. Madrid: Editorial CCS.
- Charlot, B. (1981). *Educación, cultura e ideología*. Madrid: Anaya.
- Civila, A. (2005): "La formación de sentimientos y valores: metodología", pp.383-390, en VARIOS V *Congreso Internacional de Filosofía de la Educación*, Madrid: Dykinson.
- Gómez, M<sup>a</sup> T.; Mir, V. y Serrats, M<sup>a</sup> G. (Coord.) (1996, 3<sup>a</sup> edición). *Cómo educar en valores: Materiales, textos, recursos y técnicas*. Madrid: Narcea.
- González Lucini, F. (1992). *Educación en valores y diseño curricular (Documentos para la Reforma, Doc.2)*. Madrid: Alhambra Longman.
- Howe, L.W. y Howe, M.M. (1977). *Cómo personalizar la educación. Perspectivas de la clarificación de valores*. Madrid: Aula XXI/Santillana.
- Moreno, M. (Coord.) (1995). *Educación en valores: Diseño de un eje transversal (apuntes nº61)*. Madrid: Instituto de Estudios Pedagógicos Somosaguas, Narcea.
- Pérez Tapias, J.A. (1996). *Claves humanistas para una educación democrática: De los valores humanos al hombre como valor*. Madrid: Alauda/Anaya.



- Ortega, P.; Mínguez, R. y Gil, R. (1996). *La tolerancia en la escuela*. Barcelona: Ariel.
- Raths, L.E.; Harmin, M. y Simon, S. (1967). *El sentido de los valores y la enseñanza. Cómo emplear los valores en el salón de clase*. México: UTEHA.
- Rodríguez Rojo, M. (1995). *La educación para la paz y el interculturalismo como tema transversal*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Suchodolski, B. (1968). *Tratado de Pedagogía*, (4ª edición en 1979, Traducido por Melitón Bustamente). Barcelona: Península.
- Tierno, B. (1996). *Guía para educar en Valores Humanos (persona, familia, escuela, sociedad)*. Madrid: Taller de Editores.



# LA INTERVENCIÓN PSICOMOTRIZ EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA

**Adelaida Pérez González**

C.F.I. Gabriel Pérez Cárcel. Región de Murcia

## RESUMEN

El lenguaje corporal representa aspectos que condicionan el mundo interno de los estudiantes con carencias psicomotrices, su mundo emocional, con lo que siente y percibe del mismo. A través de las actuaciones que planteamos, hemos constatado que con su cuerpo va descubriendo una nueva forma de representar la realidad en la que se desenvuelven.

En este trabajo, partimos del conocimiento/dominio que los destinatarios de las actividades tienen sobre su propio cuerpo procurando que lo mejoren y lo perfeccionen mediante el movimiento y el juego. Nos centramos en cuatro actividades que trabajan el esquema corporal, las nociones y organización espacial y la exploración sensorial a través de personas y objetos, coordinación y motricidad.

**Palabras clave:** educación primaria; educación psicomotriz; intervención educativa.

## THE PSICOMOTRIZ INTERVENTION IN STUDENTS OF PRIMARY SCHOOL

### ABSTRACT

The corporal language represents aspects that determine the internal world of the students with lacks psicomotrices, his emotional world, with what it feels and perceives of the same one. Across the actions that we raise, we have stated that with his body is discovering a new way of representing the reality in the one that is unrolled.

In this work, we depart from the knowledge / domain that the addressees of the activities have on his own body trying that improve it and perfect it by means of the movement and the game. We centre on four activities that work the corporal scheme, the notions and spatial organization and the sensory exploration across

persons and objects, coordination and motricidad.

**Key words:** primary education; psicomotriz education; educational intervention

## 1.- INTRODUCCIÓN

Analizando la ubicación de la psicomotricidad, tanto desde el punto de vista de su ámbito de intervención, su fundamentación y su desempeño profesional, nos damos cuenta de que sus objetivos y posibilidades se encuentran en una encrucijada situada entre la educación, la sanidad, la atención social y la prevención (Berruezo, 2008). Dicho de otro modo: el campo de trabajo se extiende a esos ámbitos, sin que se pierda una visión de identidad de planteamientos teóricos y prácticos.

Coincidimos con este autor al considerar que el espacio epistemológico de la psicomotricidad abarca, las ciencias de la salud, de la educación, del movimiento, así como las técnicas de intervención; y el espacio profesional del psicomotricista se encuentra próximo (según el campo en que se desarrolle) al del fisioterapeuta en el área de la salud, al del profesor de educación física en el área de la educación, al del terapeuta ocupacional o ergoterapeuta en el área de la atención social, y al del estimulador en el área de la prevención.

Según Mendiarrá (2008) el concepto de psicomotricidad está sujeto a distintas formas de interpretación y comprensión, dependiendo del contenido que se le asigne y del contexto en que se utilice. En la actualidad tiene un campo muy amplio de actuación, como ya anticipaba Berruezo (preventivo, educativo, reeducativo y terapéutico). Nos quedamos con el concepto psicomotricidad educativa para referirnos al conjunto de teorías y prácticas de la psicomotricidad aplicables en la escuela ordinaria.

La psicomotricidad educativa es concebida como una forma de entender la educación, amparada por la psicología evolutiva y la pedagogía activa, que pretende alcanzar la globalidad del sujeto (desarrollo equilibrado de lo motor, lo afectivo y lo mental) y facilitar sus relaciones con el mundo exterior (mundo de los objetos y mundo de los demás).

Al otorgar al cuerpo (movimiento, emoción, pensamiento) y a las vivencias (acción, experimentación, afectividad) un papel preponderante para llegar a lo racional (aprendizajes escolares) y a lo relacional (interacción con el entorno, físico y social). Consideramos que el cuerpo es la parte más relevante ya que corresponde a la realidad que podemos “manipular” con nuestras manos, en el cual se integran movimiento, emoción y pensamiento, señal de identificación del ser humano, núcleo central en el que hay que fijar la atención para incidir en los aprendizajes escolares y en el desarrollo de la personalidad (Mendiarrá, 2008).

La connotación afectiva del término psicomotricidad está en el eje vertebral de la cuestión e influye directamente en el ánimo de los escolares. Aunque haya algunos niños/as que requieran un trato más cargado afectivamente (los de menor edad, los más carentes de afectividad, etc). Coincidimos con estos autores en que la psicomotricidad educativa está concebida para proporcionar experiencias gratificantes a todos los alumnos/as. Desde esta perspectiva, la psicomotricidad educativa apoya ese tipo de escuela cuyo objetivo no es inculcar solo el saber, el

pensar o el hacer, sino también el sentir con agrado y el saber vivir.

La psicomotricidad educativa, así concebida, no pertenece a un área determinada ni excluye a ningún educador. En el mismo sentido Pastor Pradillo (1994), apunta que la psicomotricidad permite sustentar estrategias educativas en diferentes medios (el matemático, el sonoro, el musical, el plástico, el físico, etc.). Berruezo (2000) ya defendía que la psicomotricidad educativa es una línea de trabajo, en manos de los maestros, educadores o pedagogos, que contribuye a establecer adecuadamente las bases de los aprendizajes escolares y de la personalidad infantil.

Desde mi propia concepción sobre este tema, coincidiendo con los autores más clásicos en nuestro contexto sobre psicomotricidad educativa, el centro de atención es el estudiante y las líneas directivas de actuación con los mismos es la actividad y la relación. Si el maestro/a emplea bien estos ejes vertebrales, teniendo en cuenta las características diferenciales del propio contexto, las oportunidades de enriquecimiento personal de los sujetos/pacientes se incrementarán.

Creemos que se trata de ajustar la metodología a la madurez de los destinatarios y a sus procesos de aprendizaje, tomando como base la experiencia vivida por ellos/as. Desde un quehacer pedagógico básicamente activo y no directivo, se busca favorecer el protagonismo, autoafirmación y expresión del estudiante, de modo que sus producciones tengan sentido tanto para él/ella como para el profesional.

En la práctica diaria importa la respuesta del niño, el aumento de la eficacia respecto a sí mismo, su grado de progreso en el aprendizaje, su desarrollo global, ayudarle a crecer. De cómo la ayuda del maestro satisfaga los intereses del niño, atenúe o agrave las dificultades que surjan, dependerá el resultado de la actividad (Mendiarrá, 2008).

En el nivel educativo para el que se elabora el presente proyecto, la expresión corporal es el medio utilizado por los/as niños/as de Educación Infantil para comunicarse. Mediante el movimiento, sus sentimientos, sus emociones, sus ideas o pensamientos establecen relaciones que progresivamente les facilita su integración social y las relaciones con sus iguales.

Los niños/as a estas edades (0-6 años aproximadamente), a diferencia de los adultos, se expresa y juega con el movimiento de su cuerpo ya que se mueve y actúa con su cuerpo como herramienta primordial en su crecimiento y desarrollo.

El lenguaje corporal representa aspectos que tienen que ver con su mundo interno, su mundo emocional, con lo que siente y percibe del mismo. A través de estas actuaciones con su cuerpo irá descubriendo una nueva forma de representar la realidad en la que se desenvuelve.

En este proyecto, partimos del conocimiento/dominio que los destinatarios de las actividades tienen sobre su propio cuerpo procurando que lo mejoren y lo perfeccionen mediante el movimiento y el juego. Nos centramos en cuatro actividades que trabajen el esquema corporal, las nociones y organización espacial y la exploración sensorial a través de personas y objetos, coordinación y motricidad.

## **2.- DESTINATARIOS**

El siguiente proyecto se va a desarrollar en un centro ordinario con doble línea de Educación Infantil, doble línea en Primaria hasta segundo, una línea en Secundaria y 9 Aulas Abiertas Especializadas a la que le corresponde un aula de referencia de las ordinarias. Nos centramos en la línea de Educación Infantil de 4-5 años. Está coordinada por dos tutoras (una para cada aula de 4 años), una profesora de apoyo y una cuidadora. El nivel de Educación Infantil 4 años tiene como aula de referencia un Aula Abierta con 5 niños/as de entre 4 y 5 años con discapacidad intelectual, concretamente un retraso mental leve y moderado presentando las siguientes características a nivel motor:

- ✚ Alteraciones en el funcionamiento corporal.
- ✚ Alteraciones psicofisiológicas.
- ✚ Problemas en la adquisición del Esquema corporal.
- ✚ Marcha autónoma pero con una coordinación alterada.
- ✚ La motricidad, tanto gruesa como fina, no esta bien desarrollada.
- ✚ Problemas en la organización espacio-temporal.
- ✚ Lateralidad, tono, la respiración, el equilibrio, etc., no desarrolladas acordes a los niños/as de su edad.

## **3.- TEMPORALIZACIÓN O CRONOGRAMA**

El proyecto consta de cuatro actividades que se desarrollan, a su vez, en cuatro sesiones de 45 minutos. Cada una de estas actividades se desarrollará con un margen temporal de una semana para facilitar la interiorización de los objetivos/contenidos abordados.

El tiempo total previsto para la implementación del proyecto es de 180 minutos repartidos a lo largo de un mes. Dadas las características diferenciales de los grupos de destinatarios sería deseable tener prevista la ampliación de tiempo total de aplicación hasta los 210 minutos. Es decir, 30 minutos más para cubrir los posibles imprevistos.

La elección del trimestre más adecuado para la realización de las actividades se ajustará a la programación de aula y quedará a decisión de cada tutor/a de aula.

## **4.- OBJETIVOS Y CONTENIDOS**

### **4.1.- OBJETIVOS GENERALES**

- 1.- Desarrollar la organización espacial, del entorno y postura.
- 2.- Desarrollar el esquema corporal.
- 3.- Mejorar las capacidades de control tónico postural.
- 4.- Facilitar el desarrollo de la lateralidad.

### **4.2.- OBJETIVOS ESPECIFICOS**

- 1.- Reconocer y afianzar la orientación del propio cuerpo.

- 2.- Adoptar y mantener distintas posturas y formas de desplazamiento.
- 3.- Explorar sensorialmente personas como medio de relación, expresión y comunicación.
- 4.- Ajustar el movimiento en tiempo y espacio.
- 5.- Comprender las nociones espaciales utilizadas para la ubicación de personas y objetos.
- 6.- Experimentar diferentes posturas.
- 7.- Explorar las posibilidades del propio cuerpo en relación a las nociones espaciales adquiridas.

#### 4.3.- CONTENIDOS CONCEPTUALES

- 1.- Las posturas corporales.
- 2.- Localizaciones espaciales con referencia a uno mismo y a un punto externo.
- 3.- Diferentes formas para desplazarse por el espacio.
- 4.- Las partes del cuerpo humano: Formas y tamaños.

#### 4.4.- CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

- 1.- Juegos y actividades de imitación.
- 2.- Saltos y desplazamientos.
- 3.- Contactos corporales con objetos y con los demás.
- 4.- Orientación en el espacio con respecto a los objetos.
- 5.- Apreciación de trayectorias y de velocidades (marcha rápida-lenta).
- 6.- Respiración.
- 7.- Emisiones de sonidos.
- 8.- Equilibrios con variación de posiciones.
- 9.- Apoyos y los desplazamientos.
- 10.- Desplazamiento por diferentes superficies limitadas.
- 11.- Desplazamiento solo y en compañía.

#### 4.5.- CONTENIDOS ACTITUDINALES


- 1.- Aceptación del propio cuerpo y del de los demás.
- 2.- Respeto de las normas de juego.
- 3.- Respeto a los compañeros/as.
- 4.- Participación, respeto a uno mismo a los demás y esfuerzo.

## 5.- METODOLOGÍA

La metodología general del proyecto ha de tener como señas de identidad su carácter participativo, dinámico, relajado, directivo, aunque las normas de actuación se consensuarán con los destinatarios previa implementación del proyecto.


Diferenciamos la metodología de trabajo en función de cada una de las actividades que proponemos para el proyecto. A su vez, la metodología y la descripción de los pasos a seguir en cada sesión tiene en cuenta las tres fases temporales de las sesiones:

- ✚ Fase inicial de la actividad
- ✚ Fase de desarrollo de la actividad
- ✚ Fase final de la actividad (denominada “Rueda de preguntas”).

<b>METODOLOGÍA ACTIVIDAD 1</b>	
<b>FASE INICIAL</b>	<p>Los alumnos se sientan en corro. Entre todos pautarán las normas que rigen esta sala: <i>“En esta sala estamos aprendiendo a compartir los juguetes, a decir lo que nos gusta, a respetar a los demás y a no pegar”</i>. Se sugiere que, a partir de nuevas experiencias, los alumnos agreguen o cambien las normas.</p> <p>Se explicará que hacia el final de la actividad volveremos al corro para hablar de lo que hemos hecho.</p> <p><i>“¿Qué cosas podemos hacer con las manos?: tocar, acariciar, dar masajes, pegar y pellizcar”</i>. Decir cuáles son agradables y cuáles no. Nombrar cosas que les guste tocar.</p>
<b>FASE DESARROLLO</b>	<div style="display: flex; align-items: flex-start;">  <div style="margin-left: 10px;"> <p>Frente al espejo, los niños comenzarán tocándose la cabeza, y bajarán por todo el cuerpo hasta llegar a los pies. En su recorrido, irán nombrando las partes a medida que contacten con ellas.</p> <p>Otra vez comenzamos desde la cabeza, pero ahora será una caricia. <i>“¿Cómo es una caricia: fuerte o débil? ¿Con qué otras cosas se puede acariciar?”</i>. Libre elección de un objeto para realizar nuevamente el recorrido. Se pueden utilizar picas, pelotas blandas, pañuelos de papel, canicas. Se sugiere ofrecer variedad en el tamaño del material y reservar las telas para el trabajo final. Procedemos a un cambio de objeto por otro diferente, cuyas características deberán exponer con claridad.</p> </div> </div>



	<p>Distribuidos por parejas, eligen el objeto que más les ha gustado a cada uno, para realizar esta vez el recorrido sobre el cuerpo del compañero. Insistir en la minuciosidad del recorrido, parte por parte. También se puede realizar en sentido contrario, para evitar el automatismo.</p> <p>Se divide el grupo en dos: mientras unos se tumban de espaldas y se cubren con las telas, los otros les recorrerán con las manos, <i>“tocando”, “acariciando”, “tocando el piano”, “apoyando las manos palmo a palmo”</i>. Se procede al cambio de roles. Avisamos que esto es lo último que hacemos y que luego volveremos al corro. Marcar con palmas el final y colocar el material.</p>
<b>FASE FINAL</b>	<p>¿Qué habéis aprendido hoy?</p> <p>¿Cómo os sentíais con los masajes?</p> <p>¿Qué es lo que menos os ha gustado de la actividad?</p> <p>Realizar con ceras de colores un dibujo de lo que les haya resultado más grato de la sesión.</p>

<b>METODOLOGÍA ACTIVIDAD 2</b>	
<b>FASE INICIAL</b>	<p>Los alumnos se sientan en corro. Entre todos consensuarán las normas que rigen esta sala: <i>“En esta sala estamos aprendiendo a compartir los juguetes, a decir lo que nos gusta, a respetar a los demás y a no pegar”</i>. Se sugiere que, a partir de nuevas experiencias, los alumnos agreguen o cambien las normas.</p> <p>Se explicará que hacia el final de la actividad volveremos al corro para hablar de lo que hemos hecho.</p> <p>Se indaga en el conocimiento que los alumnos tienen de una orquesta y de la función del director. Se realiza al respecto una explicación complementaria y se procede a la escucha de la música. Breve demostración y juego: cuando uno sea señalado dirá su nombre. Repetir varias veces, ajustando cada vez más los tiempos.</p>
<b>FASE DESARROLLO</b>	<div style="display: flex; align-items: center;">  <div style="margin-left: 10px;"> <p>Se organiza “La orquesta del movimiento”. Se procede a la designación del primer director, cuyas consignas iniciales serán que se pongan de pie y que se sienten. Estas consignas no podrán ser verbalizadas, sino expresadas a través del movimiento corporal. Entre una y otra acción, el director o directora deberá comprobar si todos</p> </div> </div>

	<p>han cumplido sus 'órdenes'.</p> <p>A partir de este momento cambiaremos al alumnos que interpreta el papel de director un par de veces más. Luego formaremos pequeñas orquestas de tres o cuatro alumnos. Se pactará con anterioridad los cambios de roles. Las consignas de estas pequeñas orquestas estarán generadas por la creatividad de cada 'director/a'. Tiempo de juego.</p> <p>A continuación se forman parejas. Ya no hay tiempo de espera entre orden y orden. Se sugiere que durante esta fase se extreme la lentitud de los movimientos, de modo que se consiga una continuidad. Tiempo de juego.</p> <p>Se procede a avisar que queda poco tiempo. Cada niño repetirá una vez más la actividad. Marcar el final con palmas y volver al corro.</p>
<b>FASE FINAL</b>	<p>¿Quién quiere contar lo que ha hecho?</p> <p>¿Cómo os habéis sentido?</p> <p>¿Ocurrió algo que no os gustase?</p>

<b>METODOLOGÍA ACTIVIDAD 3</b>	
<b>FASE INICIAL</b>	<p>Los alumnos se sientan en corro. Entre todos pautarán las normas que rigen esta sala: "En esta sala estamos aprendiendo a compartir los juguetes, a decir lo que nos gusta, a respetar a los demás y a no pegar". Se sugiere que, a partir de nuevas experiencias, los alumnos agreguen o cambien las normas.</p> <p>Se explicará que hacia el final de la actividad volveremos al corro para hablar de lo que hemos hecho.</p> <p>Colocados frente al espejo, observamos la figura del cuerpo. Diferenciamos las distintas partes, clasificándolas en grandes y pequeñas. Buscamos posturas para ocupar más o menos sitio.</p>
<b>FASE DESARROLLO</b>	<p>Distribuir las siluetas por toda la sala. Se explica que en cada una cabe entero el cuerpo de uno o dos de ellos en distintas posturas, así como las partes que identificamos en el espejo, desde las más grandes hasta las más pequeñas. Separarlas por tamaño y colocarlas en distintas zonas de la sala. Tiempo de exploración y búsqueda de posturas. Dejar tiempo suficiente para que todos tengan el máximo de experiencias.</p> <p>A medida que se vayan localizando adecuadamente los lugares de cada uno, dibujamos la silueta con el rotulador y escribimos el nombre del 'modelo'. Una vez que</p>

	<p>terminemos de marcar las siluetas, los niños tratarán de entrar en el dibujo ajustando al máximo el movimiento.</p> <p>Distribuir ceras y pintar en cada silueta la parte que consideren más importante.</p> <p>Avisamos que queda poco tiempo para terminar y volver al corro. Marcar con palmas el final. Colocar el material y volver al corro.</p>
<b>FASE FINAL</b>	<p>¿Cuál fue la parte más pequeña que dibujamos?</p> <p>¿Y la más grande?</p> <p>¿Qué elegisteis para pintar y por qué?</p> <p>¿Sucedió algo que no os gustara?</p>

<b>METODOLOGÍA ACTIVIDAD 4</b>	
<b>FASE INICIAL</b>	<p>Los alumnos se sientan en corro. Entre todos pautarán las normas que rigen esta sala: <i>"En esta sala estamos aprendiendo a compartir los juguetes, a decir lo que nos gusta, a respetar a los demás y a no pegar"</i>. Se sugiere que, a partir de nuevas experiencias, los alumnos agreguen o cambien las normas.</p> <p>Se explicará que hacia el final de la actividad volveremos al corro para hablar de lo que hemos hecho.</p> <p>Colocar el proyector a un metro y medio de una pared completamente libre de objetos. Si se pudiera colocar una tela blanca, optimizaríamos el efecto luminoso. Encenderlo y mostrar a los niños qué es y para qué sirve. Proyectar 5 ó 6 diapositivas de distintos temas: paisaje, gente, objetos. Establecer diferencias con la televisión.</p>
<b>FASE DESARROLLO</b>	<p>Colocar delante de la lente algún objetos de la sala que sean de fácil identificación. Repetir con uno o dos más. Alejar el proyector de la pared dos metros más, y preguntar quién quiere mostrar algo. Uno a uno traerán su objeto, lo colocarán más cerca y más lejos de la lente: <i>"Qué se ve y qué no se ve"</i>.</p> <p>Ahora realizan el trabajo con su propio cuerpo. Tiempo de exploración. Las consignas irán surgiendo a medida que los niños se muevan y prueben alternativas. Deben recorrer todas las posibilidades espaciales. Éste es un trabajo en que la experimentación personal lo es todo. Resaltar mediante una intervención qué cosas no se ven en una sombra.</p> <p>En el tiempo de juego se pueden nombrar animales, se puede sugerir que se tumben y levanten las piernas, que trabajen con aros o telas. Colocar una diapositiva de color</p>

	<p>frente al haz de luz puede ser muy sugerente para el juego.</p> <p>Avisamos que queda poco tiempo para terminar, que se tomen de las manos para hacer un corro y cantar “El corro de la patata”. Mientras la rueda gira, levantan los brazos, mueven las cabezas, van de dentro hacia fuera y finalmente <i>“sentadito me quedé. Ahora ya estáis en el corro y ésta es la despedida de las sombras”</i>. Desconectar el proyector.</p>
<b>FASE FINAL</b>	<p>¿Quién quiere contar lo que ha hecho?</p> <p>¿Cómo era la sombra de cada uno?</p> <p>¿Qué pasaba si te alejabas o si te movías?</p> <p>Realizar con ceras de colores un dibujo de lo más interesante, según el parecer de cada uno.</p>

## 6.- ACTIVIDADES

### 6.1.- ACTIVIDAD 1: UTILIZO MIS MANOS

Nivel: 2º ciclo de Educación Infantil

Objetivos de Área: Exploración sensorial de personas como medio de relación, expresión y comunicación.

RELACIÓN CON OTRAS ÁREAS CURRICULARES:

🚦 Medio Físico y Social: Actuar de forma adecuada a la actividad, con actitud de afecto y disfrute.

🚦 Identidad y Autonomía personal: Identificación y realización de acciones que favorecen el bienestar personal.

CONTENIDOS TRANSVERSALES:

🚦 Medio Físico y Social: Actuar de forma adecuada a la actividad, con actitud de afecto y disfrute.

🚦 Identidad y Autonomía personal: Identificación y realización de acciones que favorecen el bienestar personal.

🚦 Educación moral y para la paz: Comentar la participación en el diálogo y en el establecimiento de normas de convivencia.

🚦 Educación para la salud: Conocer el propio cuerpo y el de otro u otra y desarrollar las capacidades sensoriales.

### 6.2.- ACTIVIDAD 2: LA ORQUESTA DEL MOVIMIENTO

Nivel: 2º ciclo de Educación Infantil

Objetivo de Área: Ajustar el movimiento en tiempo y espacio. Posibilidades y limitaciones.

#### RELACIÓN CON OTRAS ÁREAS CURRICULARES:

✚ Identidad y Autonomía personal: Control del tono y movimiento en actividades lúdicas.

#### CONTENIDOS TRANSVERSALES:

✚ La igualdad de oportunidades entre ambos sexos: Transmitir una valoración no discriminatoria para evitar los estereotipos prefijados.

✚ Educación moral y para la paz: Fomentar la participación en el diálogo y en el establecimiento de normas de convivencia.

#### 6.3.- ACTIVIDAD 3: APRENDO A COMPARTIR

Área: Identidad y Autonomía personal

Nivel: 2º Ciclo de Educación Infantil (5 años)

Objetivo de área: Comprensión de las nociones espaciales utilizadas para la ubicación de personas y objetos. Experimentación de diferentes posturas.

#### RELACIÓN CON OTRAS ÁREAS CURRICULARES

✚ Comunicación y representación: Ajuste del propio movimiento al espacio.

✚ Medio Físico y Social: Manipulación de objetos y respeto y cuidado por los mismos.

#### CONTENIDOS TRANSVERSALES: EDUCACIÓN MORAL Y PARA LA PAZ.

✚ Verbalizar el conflicto analizando sus causas; buscando, mediante el diálogo, diferentes soluciones.

✚ Fomentar la participación en el diálogo y en el establecimiento de normas de convivencia.

#### ACTIVIDAD 4: SOMBRAS QUIETAS, SOMBRAS MÓVILES

Área: Identidad y Autonomía personal

Nivel: 2º ciclo de Educación Infantil

Objetivo de área: exploración y experimentación de las posibilidades del propio cuerpo en relación a nociones espaciales.

#### RELACIÓN CON OTRAS ÁREAS CURRICULARES

✚ Medio Físico y Social: uso contextualizado de normas elementales.

✚ Comunicación y Representación: descubrimiento y experimentación de los recursos expresivos del propio cuerpo.






#### CONTENIDOS TRANSVERSALES: EDUCACIÓN MORAL PARA LA PAZ

✚ Fomentar la participación en el diálogo y en el establecimiento de normas de convivencia.



## 7.- RECURSOS MATERIALES

Los recursos materiales se presentan separados por actividades. Incluimos un coste económico aproximado por actividad y por grupo de destinatarios. En caso de implementar el proyecto en más de un grupo ha de multiplicarse dicho coste por el número total de grupos.






### RECURSOS ACTIVIDAD 1 – COSTE APROXIMIMADO: 85€

-  Picas
-  Pelotas
-  Telas
-  Ceras de colores
-  Folios





### RECURSOS ACTIVIDAD 2 – COSTE APROXIMIMADO: 50€

-  Equipo de música
-  CD o cinta orquesta (preferentemente un allegro)

### RECURSOS ACTIVIDAD 3 – COSTE APROXIMIMADO: 48€

-  Sala con espejo (No incluido en el coste)
-  Papel continuo en trozos de diferentes tamaños como para albergar la silueta de un niño entero y de dos niños enteros en diferentes posturas (estirados, en posición fetal, cogidos de la mano)
-  Siluetas de papel con las partes del cuerpo: piernas, torso, cabeza, brazos, pies, manos y dedos. Habrá de contar con la suficiente cantidad de papel como para que toque a una por niño como mínimo
-  Rotuladores
-  Ceras

### RECURSOS ACTIVIDAD 4 – COSTE APROXIMIMADO: 25€

-  Proyector de diapositivas (No incluido en el coste)
-  5 ó 6 diapositivas
-  Objetos de la sala
-  Ceras y folios

## 8.- PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN

Para llevar a cabo la evaluación del Proyecto hemos establecido, siguiendo a Maquilón (2010), tres momentos principales relacionados con tres aspectos

prioritarios del proyecto.

La evaluación del diseño nos permite evaluar el proyecto previa a su aplicación, con la intención de detectar errores/carencias antes de implementarlo.

La evaluación de los objetivos la relacionamos con la evaluación del desarrollo del proyecto, es decir, durante la aplicación del proyecto. Y por último, la evaluación de la implementación de las tareas/actividades corresponde con la evaluación de resultados del proyecto, que únicamente podrá constatarse una vez se haya desarrollado el proyecto en su totalidad con el grupo de destinatarios.

También debería llevarse a cabo una metaevaluación, una evaluación de la evaluación, en la que se constate la idoneidad de los criterios de evaluación establecidos a priori por los diseñadores del proyecto.

MOMENTO DEL PROYECTO	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
EVALUACIÓN DEL DISEÑO DEL PROYECTO	<ul style="list-style-type: none"> <li>x Calidad, pertinencia y realismo</li> <li>x Adecuación a destinatarios y contexto</li> <li>x Suficiencia de recursos</li> <li>x Formación e implicación de agentes</li> <li>x Calidad técnica en evaluación</li> <li>x Coherencia con las bases teóricas</li> <li>x Coherencia con las necesidades</li> <li>x Congruencia interna</li> <li>x Viabilidad del programa</li> <li>x Evaluabilidad</li> </ul>
EVALUACIÓN DE LOS OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>x Cumplimiento (desfases, desajustes)</li> <li>x Coherencia con la programación del centro</li> <li>x Eficacia parcial</li> <li>x Satisfacción de los implicados</li> </ul>
EVALUACIÓN DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LAS ACTIVIDADES/TAREAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>x Eficacia</li> <li>x Eficiencia</li> <li>x Efectividad</li> <li>x Satisfacción de los implicados</li> <li>x Impacto en el contexto</li> <li>x Integración del programa en el centro</li> </ul>

Dado que el proyecto no está previsto que sea aplicado, es el diseño del mismo la actividad más relevante del mismo. Maquilón (2010) establece claramente los criterios que puede/debe cumplir un proyecto/programa previa a su aplicación con los destinatarios. Explicamos brevemente dichos criterios en la siguiente tabla.



DIMENSIÓN	CRITERIO	DESCRIPCIÓN
Endógena	Contextualizado	Adecuado a las características y necesidades del contexto ecológico para el que ha sido diseñado.
	Consistente	Potente como programa en sí, con la suficiente calidad técnica y los elementos, que deben configurar un programa.
	Congruente	Basado en un modelo teórico de contrastada validez, además de coherente a nivel pedagógico y en su desarrollo.
Endógena-Exógena	Flexible	Adaptable, dinámico, elástico, que puede adecuarse a situaciones diversas.
	Conveniente	Útil para dar respuesta a las necesidades detectadas, eficaz en el logro de los objetivos.
Exógena	Factible	Aceptable desde el punto de vista de la institución responsable y, ejecutable si existe la disponibilidad de espacios, y recursos materiales y humanos.
	Generalizable	Aplicable a situaciones diversas dentro del mismo contexto, y en otros contextos de características similares.
Integral	Evaluable	Permite realizar juicios de valor y toma de decisiones sobre el propio programa y, todos los aspectos relacionados a su aplicación, resultados y la propia evaluación.

## 9.- COLABORACIÓN CON LAS FAMILIAS

Hemos estimado que la información a los padres/madres se les facilitará semanalmente, es decir, la información sobre las actividades realizadas y a realizar, el grado de consecución de objetivos y contenidos, y cualquier otra información relevante. Igualmente se les facilitarán directrices para que sobre los objetivos que se encuentran en proceso de consecución puedan colaborar desde casa. Presentando un informe final al terminar la aplicación del proyecto que según la estimación realizada debe ser mensual.

Las actividades no deben realizarse solamente en clase, sino que han de plantearse actividades que puedan repetirse/completarse/ampliarse fuera del colegio y en casa, de tal modo que la colaboración familiar sea imprescindible. Las actividades, en las que no debe fomentarse la competitividad, sino la colaboración entre sus miembros. Los juegos cooperativos, puzzles, construcción, movilidad corporal, reflejos, estímulos audiovisuales, etc.

Lo que aquí se busca es fomentar la participación, desarrollar la comunicación entre sus componentes, potenciar la socialización, es decir, crear y desarrollar valores de convivencia, solidaridad, respeto entre sus iguales y entre los miembros



de la unidad familiar.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Berruezo, P.P. (2000). Hacia el marco conceptual de la Psicomotricidad a partir del desarrollo práctico en Europa y en España. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 37, pp. 21-33.

Berruezo, P.P. (2008). El contenido de la Psicomotricidad. Reflexiones para su delimitación de su ámbito teórico y práctico. *Revista de Formación del Profesorado: Monográfico – Formando Psicomotricistas*, 62 (22,2), pp. 19-35.

Maquilón, J.J. (2010). Diseño y evaluación del diseño de un programa de intervención para la mejora de las habilidades de aprendizaje en estudiantes universitarios. Murcia: EDITUM.

Mendierra, J. (2008). La Psicomotricidad educativa: Un enfoque natural. *Revista de Formación del Profesorado: Monográfico – Formando Psicomotricistas*, 62 (22,2), pp. 199-220.

Pastor Pradillo, J.L. (1994). *Psicomotricidad escolar*. Colección cuerpo y educación. Guadalajara: Universidad de Alcalá.



# **LA VISITA A UN MUSEO DE CIENCIAS COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA EL APRENDIZAJE**

**Maite Morentin Pascual**

**Jenaro Guisasola Aranzabal**

E.U. Magisterio de Bilbao. Universidad del País Vasco

## **RESUMEN**

Las investigaciones en enseñanza de las ciencias proponen integrar los contextos no formales en la escuela, para así mejorar los aprendizajes. En ese sentido nuestra propuesta incluye una visita a un museo interactivo de ciencias integrada en el currículum de la asignatura "Ciencias de la Naturaleza y su didáctica", asignatura obligatoria en la formación inicial de maestros y maestras. El profesorado en general no dispone de estrategias específicas para realizar la adaptación necesaria que exige la preparación de una visita de estas características, mediante actividades previas y posteriores, y en la UD que diseñaremos se trabajarán algunas de esas estrategias con el alumnado de Magisterio, con el objetivo de incidir en su futuro profesional.

**Palabras clave:** museo de ciencias; enseñanza-aprendizaje; formación de profesorado.

## **THE VISIT TO A MUSEUM OF SCIENCES LIKE DIDACTIC RESOURCE FOR THE LEARNING**

### **ABSTRACT**

Nowadays the research in science education proposes to link out-of-school contexts with the relevant school curricula, to improve students learning. Our study considers the visit to a science centre related to the program of "Sciences and education", compulsory subject for teachers' training. Many teachers are unaware of the necessary skills for the adaptation of their educational strategies to those that are required for planning effective visits to that specific centre, whit pre- and post-visit activities. We have to prepare a didactic unit for elementary pre-service teachers including some of those skills, in order to enhance in their professional future.

**Key words:** science museum; teach and learning; teachers' training.

## 1.- INTRODUCCIÓN

Hoy en día, la ciencia y la tecnología se han convertido en una parte fundamental de la cultura y tanto las estructuras formales (escuela, universidad...) como los ámbitos no formales (medios de comunicación, museos...) coinciden en su objetivo de formar el pensamiento científico de la ciudadanía respecto al potencial de la ciencia y la tecnología para el bienestar socioeconómico de la sociedad.

La mayoría de los niños entre 5 y 16 años sólo pasan el 18% de su tiempo en la escuela y sin embargo, la sociedad considera a la escuela como el único sitio para aprender, mientras que la realidad es que el aprendizaje tiene lugar principalmente en contextos sociales y culturales que se ofertan fuera de la escuela, es decir, en contextos informales. Por estas y otras razones, actualmente se propone la complementariedad de ambos contextos, en aras a no limitar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes. En el caso de la enseñanza de las ciencias, los contextos escolares obligatorios deberían incluir experiencias de aprendizaje no formal desde las primeras etapas, de forma que se vaya enriqueciendo la ciencia escolar con aspectos concretos de la vida cotidiana.

Dentro de los contextos no formales de aprendizaje de las ciencias merecen especial atención las salidas de campo y las visitas a instituciones y centros de interés científico, siendo los centros de ciencia interactivos los elegidos para nuestro estudio; estos museos y centros de ciencia son considerados hoy en día recursos educativos y culturales enfocados al aprendizaje del alumnado y al desarrollo profesional del profesorado, además de impulsores de la cultura científica de la ciudadanía.

La escuela necesita integrar los contextos extraescolares o no formales para mejorar el aprendizaje de las ciencias y el museo necesita potenciar su labor educativa; por tanto, en este trabajo intentaremos diseñar y desarrollar puentes entre ambas necesidades para conseguir que los escolares logren un aprendizaje de las ciencias más relacionado con los objetivos de alfabetización científica que se pretenden en la sociedad actual.

Las investigaciones sobre museos de ciencia y visitas escolares indican que es necesario integrar la visita en la programación del aula, para que se obtengan resultados de aprendizaje que vayan más allá de los contenidos actitudinales (Falk y Dierking, 2000). De ahí la importancia de implicar al profesorado que organiza la salida con sus estudiantes, en la preparación y adaptación de la oferta del museo a sus propios objetivos de aprendizaje.

En estos estudios se anima a los profesores y profesoras a familiarizarse con el contenido del museo antes de la visita, a orientar a los estudiantes sobre el lugar y la agenda de trabajo así como a clarificar los objetivos de la visita, a planificar actividades pre-visita de acuerdo con los contenidos del currículo, a dejar tiempo a los estudiantes para que exploren y reflexionen durante la visita, a diseñar actividades que apoyen los contenidos del currículo y que se adapten a las características del museo, a planificar y realizar actividades post-visita en el aula para reforzar las experiencias vividas, etc. y todo ello en orden a mejorar la eficacia de la visita al centro de ciencia (Díaz y Morentin, 2006).

Esta tarea de formación del profesorado tiene dos vertientes: la formación permanente del profesorado en activo y la formación inicial. Teniendo en cuenta el contexto de

nuestra labor profesional, decidimos centrar este estudio en la formación inicial del profesorado de Educación Primaria, ya que estos alumnos y alumnas serán los futuros maestros que llevarán a sus estudiantes al museo de ciencias.

## **2.- METODOLOGÍA Y JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA**

¿Qué podemos cambiar en la formación inicial del profesorado de Magisterio para que realicen visitas a museos de acuerdo con las recomendaciones de la investigación en Enseñanza de las Ciencias? ¿Cómo poner en práctica dichas recomendaciones?

Para buscar la respuesta más adecuada a esta pregunta tenemos que considerar dos aspectos:

- El profesorado no podrá enseñar ni poner en práctica aquello que no sabe, por lo que habrá que trabajar en el aula, de forma explícita, la importancia de integrar en el currículum las visitas a museos, para mejorar el aprendizaje significativo de los conocimientos científicos.
- No será suficiente con planificar el proceso de enseñanza en base a actividades dirigidas a aumentar los conocimientos de los futuros maestros y maestras, sino que deberemos intentar modificar sus modelos epistemológicos y didácticos mediante el diseño de una secuencia didáctica que incorpore diferentes tipos de actividades además de la propia visita al centro de ciencias.

Así pues, nuestra propuesta es “diseñar una unidad didáctica basada en el marco teórico elegido según las recomendaciones de la investigación”, que contribuya a mejorar el conocimiento de los futuros maestros en cuanto a la integración de las visitas a museos de ciencias en el currículum escolar. Dicha unidad didáctica deberá estar centrada en un contenido concreto del currículum de la asignatura, y además estará relacionada con varios módulos del museo de ciencias que visitaremos (“el KutxaEspacio de la Ciencia de San Sebastián”).

Por otra parte, la secuencia de enseñanza que vamos a diseñar deberá ser coherente con el enfoque del currículum por competencias. Este enfoque persigue prioritariamente que los alumnos y alumnas de estas etapas pasen “del saber” al “saber hacer”, es decir, que sean capaces de transferir los conocimientos adquiridos a la resolución de problemas reales. En general las competencias básicas se entienden como “el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes esenciales para que todos los individuos puedan tener una vida plena como miembros activos de la sociedad” (Decreto 175/ 2007 para la Comunidad Autónoma Vasca).

En el caso de la competencia científica, ésta se define como “la habilidad para interactuar con el mundo físico, tanto en los aspectos naturales como en los generados por la acción humana, de tal modo que se posibilita la comprensión de sucesos, la predicción de consecuencias y la actividad dirigida a la mejora y preservación de las condiciones de vida propia, de las demás personas y del resto de los seres vivos” (Real Decreto 1513/2006).

En cuanto a la formación de maestros y maestras de E. Primaria, queremos citar cuatro competencias que dan significado a la asignatura de “Ciencias de la Naturaleza y su didáctica”:

- Valorar las ciencias como un hecho cultural.
- Reconocer la mutua influencia entre ciencia, sociedad y desarrollo tecnológico, así como las conductas ciudadanas pertinentes, para procurar un futuro sostenible.
- Completar el aprendizaje de los principios básicos y las leyes fundamentales de las ciencias experimentales en base al planteamiento y resolución de problemas asociados a la vida cotidiana.
- Diseñar, desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados para promover la adquisición de competencias básicas en el alumnado de Educación Primaria.

La unidad didáctica que vamos a diseñar constituirá la guía de trabajo que oriente el proceso de enseñanza-aprendizaje durante un período preciso. El diseño estará de acuerdo con la fundamentación epistemológica y didáctica del enfoque basado en *la enseñanza como desarrollo de investigaciones orientadas* (Furió, 2001; Guisasola et al., 2007), y que es coherente con los resultados de la investigación en enseñanza de las ciencias.

El énfasis de este enfoque es dirigir a los estudiantes a una posición donde la secuencia de actividades tiene que tener sentido para ellos y debe guiarles en el uso de sus propios procedimientos de trabajo hasta conseguir familiarizarles con los argumentos científicos. En esta propuesta distinguimos 3 fases, las cuales vamos a desarrollar a continuación para poderlas aplicar en el aula (Furió, Azcona y Guisasola, 2006).

En un primer período desarrollamos actividades de enseñanza-aprendizaje que asignan a los estudiantes un problema general con referencias socio-culturales. Estas actividades tienen un objetivo doble: intentan hacer que el problema sea interesante para los estudiantes, de forma que se impliquen en su resolución, y además les hace conscientes de los objetivos propuestos para que así el proceso de enseñanza-aprendizaje tenga más sentido para ellos y puedan construir o acomodar el nuevo conocimiento de forma comprensible. En esta primera fase, el aspecto de investigación dirigida que se trabaja es el hecho de que el proceso de enseñanza-aprendizaje no parte de un esquema teórico, como usualmente ocurre en los libros de texto, sino de una propuesta de situaciones problemáticas que son interesantes de resolver por sus implicaciones tecno-científicas.

En este punto, el profesor tiene que tener en cuenta las ideas alternativas de los estudiantes y prever las posibles dificultades que pueden aparecer mientras se construye la teoría científica. Al diseñar las actividades no se busca un conflicto cognitivo de las ideas sino que los estudiantes discutan y analicen la viabilidad de sus concepciones, para que puedan ser más útiles. Deberán ser los propios alumnos quienes detecten sus errores y regulen su acción, es decir, se autorregulen, ya que sólo así se conseguirá que aprendan a ser autónomos o, dicho de otra forma, que aprendan a aprender (Pujol, 2003; Sanmartí et al., 2006).

Por esta razón, la clase se organiza en pequeños grupos que trabajan como equipos de investigación, guiados por el profesor. Esta estructura organizativa hace más fáciles los procesos de razonamiento ya que las ideas se discuten entre iguales y con el profesor. Ahora bien, los grupos de estudiantes no trabajan de forma autónoma sino que tienen que ser guiados sobre cómo usar los procedimientos de trabajo científico, sobre las

diferentes fuentes de información, etc. Tiene que haber un equilibrio entre la libertad que los estudiantes necesitan para expresar sus ideas y la orientación necesaria para que progresen en su proceso de construcción y/o acomodación de conocimientos de forma que ellos mismos los puedan comprender.

En la segunda fase se diseñan actividades para que los estudiantes puedan abordar los problemas desde una perspectiva científica. Esta es una fase compleja que implica la búsqueda y el análisis de informaciones, la lectura crítica de documentos, la realización de experimentos -diseñados con criterios adecuados para producir hipótesis mediante la imaginación y la creatividad- y la propuesta de posibles estrategias de resolución de los problemas.

En este segundo nivel de trabajo, las actividades involucrarán a los estudiantes en el análisis funcional de las variables que consideren que intervienen en la resolución del problema, así como en la búsqueda de información complementaria y en el diseño de experimentos que establezcan evidencias empíricas sobre cómo trabaja la teoría explicativa. Las actividades dirigidas al análisis de resultados pueden también llevar a conflicto entre las diferentes posiciones explicativas, por lo que la secuencia debe guiar a los estudiantes para decidir sobre el marco explicativo correcto y, en caso necesario, el profesorado puede mediar introduciendo los nuevos conceptos requeridos. Cuando esta fase termina, se espera que haya un marco explicativo consensuado en la clase, cuyos elementos esenciales coincidan con los objetivos curriculares. Es razonable suponer que la teoría explicativa consensuada en la clase contendrá elementos de las explicaciones previas, que habrán sido reformulados y adaptados a la nueva teoría, y es importante que todos los alumnos y alumnas tomen conciencia de los cambios producidos en sus propios esquemas cognitivos.

En la tercera fase, las actividades de aula se diseñan para que los estudiantes usen sus nuevos conocimientos en diferentes situaciones. Los problemas se presentan con una orientación CTSA que hace que los estudiantes puedan aplicar los nuevos conocimientos a otras situaciones cotidianas, reforzando el interés de las tareas. También se concede importancia a las situaciones que permiten analizar el rango de validez y las limitaciones del marco explicativo consensuado; la resolución de estas situaciones dará lugar a nuevas preguntas que conducirán a la construcción de marcos explicativos más complejos y generales. Finalmente, por la especificidad de la titulación de nuestro alumnado, algunas actividades tendrán un enfoque decididamente didáctico ya que los conocimientos trabajados deberán posibilitar la adaptación al aula de primaria y no siempre es sencillo realizar transposiciones didácticas adecuadas.

Ahora bien esta unidad didáctica tendrá la particularidad de que uno de sus objetivos principales es servir de puente entre el currículum formal de ciencias y la visita al museo. Desde este punto de vista, resumiremos ahora otras características que también deberá tener esta unidad de aprendizaje (DeWitt y Osborne, 2007):

- integrar la visita al museo en la unidad de aprendizaje de aula, mediante el diseño de actividades relevantes y relacionadas con las vivencias del alumnado.
- usar un modelo centrado en el aprendiz, en el que los estudiantes busquen las respuestas a sus propias preguntas más que a las preguntas del profesorado, de forma que refuercen sus propias habilidades de investigación.

- animar a los estudiantes a conseguir nuevas preguntas en el museo, es decir, usar la visita para estimular el interés y buscar nuevas informaciones que sirvan para contrastar sus ideas y las de sus compañeros/as.
- desarrollar estilos de aprendizaje y estrategias que reconozcan la importancia de la interacción social así como la necesidad de los estudiantes de adaptarse a este contexto de aprendizaje tan diferente del aula.

Cuando el profesorado de educación primaria en formación comienza sus estudios universitarios, lo hace con unos conocimientos, valores, creencias y actitudes sobre la ciencia, la enseñanza y aprendizaje de las ciencias, etc. fruto de sus años previos de escolaridad. Durante su etapa de formación inicial, tiene que aprender una serie de conocimientos que incluyen la componente académica (conocimientos sobre las materias de currículum, conocimientos psicopedagógicos, conocimientos de didácticas específicas) y la componente profesional (implicación y reflexión personal sobre la práctica de la enseñanza de las materias en un contexto escolar).

Pero además, la Didáctica de las Ciencias ha reconocido que la formación en la filosofía e historia de la ciencia debe ser uno de los componentes fundamentales de la alfabetización científica general de la población. En este ámbito, la importancia del aprendizaje escolar acerca de la naturaleza de la ciencia, así como de su relación con la sociedad y la cultura, se traduce en la necesidad de introducir los contenidos metacientíficos en el currículum de formación inicial del profesorado de ciencias.

Finalmente, en lo relativo al desarrollo profesional y desde un marco constructivista se puede concebir la formación inicial como una reestructuración de las creencias, las actitudes y los comportamientos del profesorado sobre la ciencia y la educación científica (evolución didáctica). La investigación ha puesto de relieve la existencia de una epistemología personal docente construida a través de la experiencia durante los años vividos como alumno, que mediatiza las actitudes y los comportamientos que presenta el docente en clase (Furió y Carnicer, 2002). Esta epistemología personal docente puede ser un obstáculo para el cambio didáctico pero también ha de considerarse el punto de partida para nuevas construcciones didácticas.

### **3.- CONCLUSIÓN**

Atendiendo a las consideraciones que acabamos de justificar, hemos diseñado una UD titulada “Fuerzas en acción”, que nos servirá para integrar la visita al centro de ciencia en nuestro propio currículum oficial.

Elegimos el tema de “las fuerzas” debido a que *fuerza* es uno de los contenidos presentes en el currículum de Educación Primaria cuya concepción, aún no siendo sencilla, debe ser trabajada desde dicha etapa dado su carácter estructurante, su potencial interpretativo y su utilización posterior en distintas áreas y niveles (Lopes Coelho, 2010). Además, sabemos que uno de los temas del currículum de Primaria que más representado está en los museos de ciencias en general, y en el KutxaEspacio de San Sebastián en particular, es el de “fuerzas y máquinas”, con un elevado número de módulos repartidos en varias salas (Morentin y Guisasola, 2004).

Para terminar de justificar la elección del tema diremos que “fuerza” es uno de los conceptos más investigados desde el punto de vista de las ideas alternativas, y la



bibliografía nos dice que los malos resultados que se encuentran en las concepciones del alumnado podrían mejorar trabajando el modelo de fuerza desde la educación primaria (Furió, Solbes y Carrascosa, 2006; Savinainen et al., 2005).

Teniendo en cuenta las competencias generales a trabajar en la asignatura, hemos concretado las capacidades que pretendemos desarrollar con los futuros maestros y maestras de E. Primaria mediante la unidad didáctica elegida:

1. Valorar la necesidad de que la visita al museo de ciencia vaya unida al currículum para que haya mayor aprendizaje.
2. Analizar de forma crítica materiales fundamentados didácticamente para realizar una visita al museo de ciencias, y adaptarlos al aula de Primaria.
3. Describir e interpretar científicamente fenómenos en los que intervienen fuerzas.
4. Aplicar los conocimientos científicos adquiridos a la explicación de situaciones cotidianas.
5. Diseñar experimentos, interpretar pruebas científicas, y elaborar y comunicar conclusiones, mejorando la actitud hacia la ciencia y el trabajo científico.

Así mismo hemos considerado la propuesta metodológica elegida para diseñar las actividades según las tres fases ya explicadas. Por ello, la metodología a utilizar en el desarrollo de estas actividades será una metodología activa, basada en el aprendizaje cooperativo y en el modelo de investigación dirigida como ya hemos explicado, que le sirva al alumnado de Magisterio para su futuro profesional. Las posibles adaptaciones de materiales o trasposiciones didácticas para los niveles de primaria proporcionarán a los futuros docentes la posibilidad de trabajar sobre problemas o situaciones vinculadas a su práctica futura, reflexionar sobre las opciones más adecuadas y tomar decisiones poniéndose en la situación del maestro/a, lo que favorecerá la integración de los conocimientos trabajados (Porlán y Martín del Pozo, 2008).

El programa-guía consta de 30 actividades y debido a su extensión no se puede incluir en esta comunicación. Sin embargo, estará disponible en la web durante la celebración del congreso.

Nuestra propuesta finaliza con la aplicación en el aula de la unidad diseñada. La muestra la componen los alumnos y alumnas de 1º curso de Magisterio, titulación de Educación Primaria, y la unidad queda incluida en la asignatura troncal “Ciencias de la Naturaleza y su Didáctica”. La docencia se llevará a cabo en sesiones de 90 min. a razón de dos clases semanales, y se utilizarán 6 sesiones para el desarrollo de la unidad “Fuerzas en acción” (incluida la visita al museo).

Tras las sesiones correspondientes pensamos que los conocimientos de los estudiantes, futuros maestros y maestras de primaria, habrán sido modificados consiguiendo ganancias significativas en los ámbitos propuestos, es decir habrá una mejora sustancial en la concepción de cómo realizar visitas a museos de ciencias en relación con el currículum de primaria y además, se conseguirá una mejora significativa en los conocimientos relacionados con el concepto de fuerza contextualizado en el currículum de primaria.

## BIBLIOGRAFÍA

DeWITT, J./ OSBORNE, J. (2007) "Supporting Teachers on science-focused School trips: Towards an integrated framework of theory and practice". *Int. Journal of Science Education* 29 (6), 685-710

DÍAZ, M<sup>a</sup> P./ MORENTIN, M. (2006) "Museos y centros de ciencia: un recurso didáctico para la Educación Primaria" en *Descubrir, investigar, experimentar: iniciación a las ciencias*. Colección Aulas de Verano. MEC- Secretaría General de Educación.

FALK, J.H. y DIERKING, L.D. (2000) *Learning from museums: Visitor experiences and the making of meaning*. Walnut Creek, CA: Altamira Press.

FURIÓ, C. (2001) "La enseñanza-aprendizaje de las ciencias como investigación: un modelo emergente" en GUIASOLA, J. y PÉREZ DE EULATE, L. (eds.) *Investigaciones en didáctica de las ciencias experimentales basadas en el modelo de enseñanza-aprendizaje como investigación orientada*. Bilbao: Universidad del País Vasco UPV/EHU.

FURIÓ, C./ CARNICER, J. (2002) "El desarrollo profesional del profesor de ciencias mediante tutorías de grupos cooperativos. Estudio de ocho casos". *Enseñanza de las Ciencias* 20 (1), 47-73

FURIÓ, C./ SOLBES, J. y CARRASCOSA, J. (2006) "Las ideas alternativas sobre conceptos científicos: tres décadas de investigación. Resultados y perspectivas". *Alambique* 48, 64-77

FURIÓ, C./ AZCONA, R. y GUIASOLA, J. (2006) "Enseñanza de los conceptos de *cantidad de sustancia* y de *mol* basada en un modelo de aprendizaje como investigación orientada". *Enseñanza de las Ciencias* 24 (1), 43-58

GUIASOLA, J./ ZUBIMENDI, J.L./ALMUDÍ, J.M./ CEBERIO, M. (2007) "Propuesta de enseñanza en cursos introductorias de física en la universidad, basada en la investigación didáctica: siete años de experiencia y resultados". *Enseñanza de las Ciencias* 25 (1), 91-106

LOPES COELHO, R. (2010) "On the concept of force: How understanding its History can improve Physics Teaching". *Science & Education* 19 (1), 91-113

MORENTIN, M. y GUIASOLA, J. (2004) "Los centros de ciencia y su relación con el currículum escolar" en *La Didáctica de las CCEE ante las reformas educativas y la convergencia europea*. Servicio Editorial. Universidad del País Vasco.

MORENTIN, M. y GUIASOLA, J. (2008) "Ideas de los estudiantes de Magisterio sobre el concepto de interacción entre cuerpos" en *Actas de los XXIII Encuentros de Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 314-323. Universidad de Almería.

PORLÁN ARIZA, R. /MARTÍN DEL POZO, R.M<sup>a</sup>. (2008) "¿Qué formación docente, para qué enseñanza de las ciencias?". *Cuadernos de Pedagogía* n<sup>o</sup> 384, 58-62.

PUJOL, R.M. (2003) *Didáctica de las ciencias en la Educación Primaria*. Síntesis, Madrid.

SANMARTÍ, N./ SIMÓN, M. y MÁRQUÉZ, C. (2006) "La evaluación como proceso de autorregulación: 10 años después". *Alambique* 48, 32-41

SAVINAINEN, A./ SCOTT, P. y VIIRI, J. (2005). "Using a bridging representation and social interactions to foster conceptual change: Designing and evaluating an instructional sequence for Newton's third law". *Science Education*, 89(2), 175-195

# **LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES NORMATIVAS EN LA FORMACIÓN DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

**Isabel Cantón Mayo**

**Ruth Cañón Rodríguez**

**Ana Rosa Arias Gago**

Universidad de León

## **RESUMEN**

Hoy en día las instituciones universitarias encargadas de formar a los futuros maestros han tenido que modificar sus planes de estudios para adaptarlos al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que es un ámbito de organización educativo, que inicia su andadura en 1999 con la Declaración de Bolonia<sup>32</sup>.

Estos cambios son justificados por las demandas del mercado laboral, que además de exigir a los graduados conocimientos y destrezas a nivel profesional, les exige la capacidad de adaptarse a nuevos ámbitos de desarrollo profesional, que no tienen por qué estar relacionados con su campo específico de estudio, surgiendo así un nuevo tipo de trabajador, el profesional flexible y a las competencias. En esta comunicación se revisan las competencias genéricas de los graduados universitarios a la luz de la normativa y las específicas de los Maestros, también básicamente desde una perspectiva técnica y normativa.

**Palabras clave:** Espacio Europeo de Educación Superior; competencias profesionales; formación de maestros; grado de educación primaria.

## **THE PROFESSIONAL NORMATIVE COMPETENCES IN THE FORMATION OF THE TEACHERS OF PRIMARY EDUCATION**

### **ABSTRACT**

Nowadays the university institutions entrusted to form to the main futures have had to modify his study plans to adapt them to the European Higher Education

---

<sup>32</sup> Texto integro disponible en [http://www.eees.es/pdf/Bolonia\\_ES.pdf](http://www.eees.es/pdf/Bolonia_ES.pdf)

Area (ERA), which is an educational area of organization, which initiates his gait in 1999 with the Declaration of Bologna.

These changes are justified by the demands of the labor market, which beside demanding knowledge and skills from the graduates at the professional level, demands from them the aptitude to adapt to new areas of professional development, that they do not have why the flexible professional is related to his specific field of study, arising this way a new type of worker, and to the competitions. In this communication there are checked the generic competitions of the university graduates in the light of the regulation and the specific ones of the Teachers, also basically from a technical and normative perspective.

**Key words:** European Higher Education Area; professional competences; formation of teachers; degree in primary education.

## 1.- INTRODUCCIÓN

La formación de los Maestros ha tenido una larga trayectoria en España, desde la Hermandad de San Casiano, básicamente les exigía saber leer, escribir y contar, que era lo que tenían que enseñar en la escuela, hasta las propuestas de Bolonia para el Espacio Europeo de Educación Superior. La adaptación al Espacio Europeo, conlleva la labor de reorganizar las bases educativas de las universidades españolas, modificando la formación del profesorado de una educación competencial centrada en contenidos, a una educación que se orienta hacia el aprendizaje de competencias. Hay otra dualidad en la formación de los Maestros: la normativa, desarrollada a través de la legislación y la académica, que propone aspectos técnicos basados en resultados de la investigación (Marcelo, 2002; Marqués 2004; Pérez García 2008). En esta comunicación, por razones de espacio y de concreción, nos referimos básicamente a la dimensión legal actual para recoger o reflexionar sobre los cambios producidos en la nueva estructura y contenido de la profesión de Maestro.

## 2.- NUEVA FORMACIÓN UNIVERSITARIA: LAS COMPETENCIAS

El EEES requiere de nuevas exigencias en la formación de los universitarios y para dar respuesta a esas necesidades se realizaron varios estudios, entre los que destaca el proyecto Tuning<sup>33</sup>, uno de los estudios más ambiciosos emprendidos en Europa. Este proyecto *“empezó a desarrollarse dentro del amplio contexto de reflexión sobre educación superior que se ha impuesto como consecuencia del acelerado cambio de la sociedad”* (González y Wagenaar, 2003:25) y en el ámbito de las competencias el considera que las titulaciones llegarán a ser comparables y compatibles si el desempeño profesional, el perfil académico y profesional de los titulados también lo es, proponiendo como válido el lenguaje de las competencias para expresar la comparabilidad en términos de las capacidades que pueden desarrollar los titulados.

González y Wagenaar (2006) definen las competencias como la combinación

---

<sup>33</sup> Proyecto piloto financiado por la Comisión Europea dentro del programa Sócrates-Erasmus, iniciado en Europa en el año 2000. Para más información consultar <http://www.unideusto.org/tuning>

dinámica de atributos, entendidos como conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen tanto los resultados del aprendizaje de un programa educativo como lo que los alumnos son capaces de demostrar al final de un proceso educativo. Con esta definición se acentúa lo que el estudiante es capaz de conseguir al finalizar el proceso educativo y los procedimientos que le permitirán continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de su vida.

En el *Proyecto Tuning* se clasifican las competencias en dos grandes grupos:

- *Genéricas*: las que deben de adquirir los estudiantes universitarios en función de la cultura y estilo de vida de la Institución de Educación Superior y que son comunes para todos los estudiantes.
- *Específicas*: las necesidades concretas de las demandas socio-profesionales, de las habilidades de los marcos académicos y de las tendencias emergentes en las Instituciones de Educación Superior, los grupos humanos y los continuos cambios que determinan la sociedad del conocimiento.

Para definir estas competencias comunes a todas las titulaciones europeas el proyecto Tuning lleva a cabo un estudio consultando a posgraduados, empleadores y académicos, en las áreas temáticas trabajadas, a través de un cuestionario donde debían evaluar la importancia y el nivel de logro en cada competencia por titulaciones de cada área temática y también clasificar las cinco más importantes. El resultado obtenido fue que las competencias que hay que desarrollar son:

- la capacidad de análisis y síntesis;
- la capacidad de aprender;
- la habilidad para resolver problemas;
- la capacidad de aplicar el conocimiento;
- la capacidad de adaptarse a situaciones nuevas;
- la preocupación por la calidad;
- las destrezas para manejar la información y
- la capacidad de trabajar autónomamente y en grupo.

En base a ellas, Tudela y otros (2004), elaboraron un documento titulado: *Las Competencias en el Nuevo Paradigma Educativo Europeo*, a través del cual clasificaron las competencias, basándose en el carácter básico y en los aspectos instrumentales de la mismas, que a continuación reproducimos.

De estos grupos de competencias, los autores consideran que las competencias básicas son aquellas que forman parte de otras competencias más complejas, mientras que las de intervención son las que se aplican sobre el medio, físico y social, o sobre el pensamiento. Respecto a las competencias específicas, los autores agrupan dentro de ellas las habilidades para realizar unas tareas concretas y que además poseen un carácter instrumental.

<b>COMPETENCIAS BÁSICAS</b>		
<b>COGNITIVAS</b>	<b>MOTIVACIONES Y VALORES</b>	
Conocimientos Básicos y Específicos Análisis y Síntesis Organizar y Planificar Solución de Problemas Toma de decisiones Aprender	Motivación de Logro Iniciativa y Espíritu Emprendedor Preocupación por la Calidad Compromiso ético	
<b>COMPETENCIAS DE INTERVENCIÓN</b>		
<b>COGNITIVAS</b>	<b>SOCIALES</b>	<b>CULTURALES</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Capacidad de:</b>                Aplicar conocimiento a la práctica                Adaptarse a nuevas situaciones                Creatividad                Crítica y autocrítica                Trabajar de forma autónoma                Investigación             </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Capacidad de:</b>                Habilidades Interpersonales                Liderazgo                Trabajo en equipo                Trabajo interdisciplinar             </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Capacidad de:</b>                Apreciar la diversidad                Conocimiento de Culturas                Trabajo Intercultural             </li> </ul>
<b>COMPETENCIAS ESPECÍFICAS</b>		
<b>Comunicación Oral y Escrita</b> <b>Conocimiento del segundo Idioma</b> <b>Habilidades básicas de manejo de Ordenador</b> <b>Habilidades de Gestión de Información</b>		
Tabla nº8: Clasificación de las Competencias por su carácter básico, de intervención o específico (Tudela y otros, 2004: 6)		

### **3.- LAS COMPETENCIAS PROPIAS DE LOS ESTUDIOS DE MAGISTERIO: EL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

Para hablar de las competencias específicas propias, que han de adquirirse en por los Maestros en su etapa de formación inicial, mencionamos lo recogido por Pérez García (2008) que revisa diferentes tipos de competencias que han de adquirirse para ser Maestro. Entre ellos destacan los estudios de Zabalza (1994, 1996), que sugiere varios tipos de competencias que los futuros maestros deben perfeccionar en los centros educativos de formación (competencias transversales, las propias de la práctica, las vinculadas a la práctica y las relacionadas con la capacidad reflexiva y crítica); la propuesta de Pollard y Tann (1997), que hacen referencia a las competencias relacionadas con el contenido de lo que los maestros tienen que enseñar, relativas a la actuación en clase (comunicación, metodología, dirección de la clase, evaluación), relativas a la escuela y al profesionalismo; la investigación de la ANECA (2005), que señala como competencias: saber, saber hacer, saber estar y saber ser; y la propuesta de Perrenoud (2004), el cual diseña diez grandes grupos de competencias para concretar la profesionalidad deseable, siempre dentro del escenario para un nuevo oficio docente en los tiempos actuales. En esta apretada síntesis Pérez García (2008), pone de manifiesto la diferencia entre lo que es una

competencia, entendida como la aplicación de los saberes adquiridos por los docentes y la capacidad, el saber, porque ser capaz no significa ser competente.

Teniendo en cuenta lo anterior, unido a los grandes cambios propiciados en su mayor parte por las Nuevas Tecnologías, se justifica la adquisición y la necesidad de nuevas competencias profesionales en los docentes, para que puedan ajustar su enseñanza a las actuales demandas de la sociedad. En concreto, en nuestro país el Real Decreto 1393/2007, de 29 de Octubre (BOE nº 260, de 30 de Octubre de 2007), resalta la importancia de que el alumnado universitario adquiera competencias a través de los nuevos planes de estudios, dotando de una gran importancia al desarrollo de competencias profesionales y a la necesidad de que los estudios universitarios sean capaces de habilitar y capacitar en el desempeño de actividades de carácter profesional.

Por otra parte, establece la preocupación y orientación del sistema hacia la empleabilidad de los graduados. En sus preliminares el Real Decreto antes citado afirma que *“La nueva organización de las enseñanzas incrementará la empleabilidad de los titulados al tiempo que cumple con el objetivo de garantizar su compatibilidad con las normas reguladoras de la carrera profesional de los empleados públicos”*.

Este nuevo paradigma educativo, como señalan García Manjón y Pérez López (2008), sitúa la visión competencial en un punto central, otorgando una gran responsabilidad a las universidades para que formulen los criterios académicos, competenciales y de cualificación profesional que se respondan con la demanda del mercado laboral europeo y que nos permitan responder a los retos educativos, laborales y sociales actuales.

Este cambio necesario en la formación de Maestros se recoge en las directrices para los nuevos planes de Grado de Educación Primaria e Infantil que se han diseñado siguiendo las pautas marcadas en el artículo 12.9 del citado Real Decreto 1393/2007 de 29 de Octubre (BOE nº 260, de 30/10/2007), en el cual se señala que los planes de estudios de Maestros deberán ser diseñados con el objetivo final de que el alumnado adquiera las competencias necesarias para ejercer la profesión docente. Ante lo cual nos planteamos el interrogante: ¿cuáles son las competencias específicas necesarias formar profesionales de la enseñanza?

Para dar respuesta a este interrogante es necesario destacar que en primer lugar los estudiantes de Magisterio han de conseguir alcanzar unas competencias genéricas transversales, comunes a todos los graduados independientemente de la titulación que estén cursando. El citado Real Decreto 1393/2007 de 29 de Octubre (BOE nº 260 de 30/10/2007), señala en el Anexo 1, apartado 3.2. *“Se garantizarán como mínimo las siguientes competencias básicas, en el caso del Grado, y aquellas otras que figuren en el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior”*:

- Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio. El alumnado que quiera cursar un Grado en las universidades españolas deberá haber superado unos exámenes previos, la Selectividad, en los que se examinará de unas asignaturas comunes que

demuestren los conocimientos adquiridos durante su formación en el Bachillerato y de unas asignaturas específicas acordes al Grado que desee estudiar.

- Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio. En el caso de los maestros los estudiantes del Grado de Educación Primaria deberán aplicar los conocimientos adquiridos durante las clases teóricas en las prácticas que incluye el plan de estudios establecidos, de manera que pueda comprobarse que son capaces de desenvolverse y aplicar lo adquirido ante la realidad de un aula.
- Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética. Los futuros maestros de Educación Primaria deberán aprender aplicar conocimientos teóricos adquiridos a través de la reflexión práctica
- Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado. Hay que tener en cuenta que los futuros maestros de Educación Primaria deberán aprender no sólo los conocimientos teóricos, sino a cómo transmitirlos por lo que deberán adquirir las herramientas necesarias durante su formación inicial que les ayuden a hacerse entender por el alumnado.
- Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía. Esta competencia es importante que sea adquirida puesto que la formación de un maestro es algo que siempre está presente durante toda su trayectoria profesional, teniendo en cuenta que la sociedad va evolucionando y que la educación debe ir cambiando al mismo ritmo para poder formar a los futuros ciudadanos según las necesidades de cada momento.

En relación a las competencias transversales, Rodríguez Esteban (2007), son un tipo de competencias generales que deben trabajarse en todas materias, que recorren el currículum horizontalmente, ante ello diversos autores, entre ellos, Hernández (2005), no distinguen entre estas y las genéricas, a las que considera competencias académico transversales que engloban actitudes y aptitudes que son requeridas en diversas situaciones.

Anteriormente hemos mencionado las competencias específicas, puesto que además de las genéricas los estudiantes del Grado de Educación Primaria deben adquirir durante su formación inicial otro grupo de competencias específicamente profesionales propias de la tarea que han de desempeñar.

Si profundizamos en el estudio de las competencias específicas de los docentes podemos establecer categorías de las mismas como encontramos en las teorías del Capital Humano, recogidas por Becker en 1983 y en García Manjón y Pérez López (2008), que definieron las competencias laborales desde una perspectiva dual, haciendo una distinción entre las competencias genéricas y competencias específicas. Las competencias específicas se refieren a los conocimientos que son relevantes para el tipo de trabajos para el cual prepara un programa educativo. Nordhaug (1993), va más allá al señalar una definición más amplia de las



competencias específicas haciendo una distinción entre las competencias específicamente relacionadas con la empresa (*firm-specificity*), con tareas (*task specificity*) y con sectores económicos (*industry specificity*). En el campo de la formación de los maestros las competencias necesarias en la formación estarían enmarcadas en los dos últimos campos citados por Nordhaug, (tareas y productividad) aunque los trabajos del docente en la escuela como organización también tendrían que ver con tareas industriales, en el sentido jerárquico de la misma y en la distribución de funciones entre los miembros de la misma, en la relación con los padres y con el ámbito social en el que la escuela se desenvuelve, así como con el rendimiento y aprendizaje de los alumnos.

Las competencias específicas de los Maestros, referidas únicamente a las que están legisladas, en el apartado 5 del Anexo I de la ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, (BOE nº 312, de 29/12/2007), se clasifican en tres bloques de conocimiento:

- El primer bloque, el de formación básica, recoge dieciséis competencias referidas al aprendizaje y desarrollo de la personalidad de los alumnos/as de educación primaria, a los procesos y contextos educativos a los que se enfrentarán como maestros y a la sociedad, familia y escuela. A través de estas competencias específicas se pretende formar futuros maestros de educación primaria que sean capaces de conocer las características, el desarrollo de la personalidad y el proceso por el cual se produce el aprendizaje del alumnado de 6-12 años, siendo capaces de identificar dificultades de aprendizaje y colaborar en su tratamiento. También se espera que conozcan cómo se produce el aprendizaje tanto en el aula como en otros contextos educativos y que adquieran las habilidades sociales necesarias para relacionarse con el resto de agentes implicados en la educación de este alumnado.
- El segundo bloque, el didáctico y disciplinar, recoge competencias en torno a la enseñanza y aprendizaje de Ciencias Experimentales, de las Ciencias Sociales, de las Matemáticas, de las Lenguas, de la Educación musical, plástica y visual y de la Educación física. A través de ellas, se pretende que dominen los contenidos que deben enseñar en la etapa de educación primaria y que aprendan las estrategias necesarias que les ayuden a transmitir adecuadamente esos contenidos al alumnado.
- Por último está el bloque del Prácticum, en el cual las competencias específicas serán las que el alumnado del Grado de Primaria deberá adquirir en la realización de las prácticas escolares. Con estas competencias se pretende que además de adquirir un conocimiento práctico del aula sean capaces de aprender a enseñar y transmitir de forma práctica los contenidos teóricos adquiridos, reflexionando desde la práctica.

#### **4.- CONCLUSIONES**

Con la adaptación de los estudios universitarios de Maestro al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), nos encontramos ante un cambio en la formación inicial de los maestros que se equipara académicamente a las titulaciones universitarias superiores, pasando de tener una duración de tres años a una de cuatro años con la llegada de los grados, cuyos planes de estudios deben garantizar

la adquisición de unas competencias tanto genéricas como específicas para poder formar profesionales de enseñanza en función de las exigencias de la sociedad actual.

Ante ello consideramos que no ha cambiado mucho la formación de Maestros y sí lo ha hecho la demanda social, con aspectos como el rendimiento de los alumnos (Informes PISA, OCDE) el rendimiento de los centros (Evaluación de centros) y el desempeño de los propios Maestros (evaluación de la práctica docente). La demanda es hacia un profesional de la enseñanza entre técnico y vocacional que desempeñe satisfactoriamente su labor docente teniendo los recursos necesarios para enfrentarse con éxito a la realidad educativa actual.

## BIBLIOGRAFÍA

Declaración de Bolonia (1999). *Declaración conjunta de los Ministros europeos de Educación. Bolonia, 19 de junio de 1999*. Consultado el 30 de mayo de 2009 en [http://www.eees.es/pdf/Bolonia\\_ES.pdf](http://www.eees.es/pdf/Bolonia_ES.pdf).

García Manjón, J., & Pérez López, M. (2008). Espacio Europeo de Educación Superior, competencias profesionales y empleabilidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46.

González, J. y Wanegaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe, Informe Final, Fase I*. Bilbao: Universidad de Deusto.

González, J. & Wagenaar, R. (Eds.). (2006): *Tuning Education Structures in Europe II. Universities' contribution to the Bologna process. Final Report. Pilot Project- Phase 2*. Consultado el 11 de marzo de 2009 en: [http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=com\\_docman&task=view\\_category&Itemid=59&order=dmdate\\_published&asc=DESC&subcat=0&catid=19&limit=5&limitstart=15](http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=com_docman&task=view_category&Itemid=59&order=dmdate_published&asc=DESC&subcat=0&catid=19&limit=5&limitstart=15).

Hernández, P. (2005). *Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación Superior*. Madrid: La Muralla

Marqués Graells, P (2000), "Los docentes: Funciones, roles, competencias necesarias, formación.", Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Educación, UAB. Consultado el 12 de abril de 2010 en: [http://ufap.dgdp.uaa.mx/descargas/docentes\\_funciones.pdf](http://ufap.dgdp.uaa.mx/descargas/docentes_funciones.pdf)

MEC. (2007). *Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*. BOE nº 260, de 30 de Octubre de 2007.

Nordhaug, O. (1993). *Human Capital in Organizations, Competence, Training and Learning*. Bergen: Oxford University Press.

*Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria*. BOE nº 312, de 29 de diciembre de 2007.

Pérez García M<sup>a</sup>. P. (2008). Competencias adquiridas por los futuros docentes desde la formación inicial. *Revista de Educación*, 347, 343-367.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

Rodríguez Esteban A. (2007). Las competencias en Espacio Europeo de Educación Superior. Tipologías. *Redalcy*, 006, 139-153.

Tudela (Coord.) (2004). *Las Competencias en el Nuevo Paradigma Educativo Europeo*. Universidad de Granada. Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación. Consultado el 12 de marzo de 2009 en: <http://cprazuaga.juntaextremadura.net/competencias/concepto/Explicativos/analisis%20de%20competencias%20en%20europa%20Teresa%20Bajo%20y%20otros.pdf>



# FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO Y EL ESTUDIO DE CASO

**Xavier Fontich**

Universitat Autònoma de Barcelona

## RESUMEN

En el presente artículo queremos desarrollar el siguiente razonamiento: entre las “recetas de intervención” y la experiencia de aula de tipo autoformativo hay un punto intermedio donde situaríamos la formación en didáctica de la lengua y en concreto la práctica reflexiva. La formación inicial puede encontrar en la práctica reflexiva a partir del estudio de caso y en el énfasis en la comunidad de discurso las vías para modular progresivamente el conocimiento. El proceso de formación debería ser presentado no como el acceso a un conocimiento “acabado” y netamente teórico o práctico sino como un conjunto de procedimientos de reflexión colectiva. Creemos que esta formación exigiría tener en cuenta cuatro puntos como los siguientes: (a) la elaboración de materiales para el estudio de caso; (b) la verbalización para compartir el conocimiento; (c) la exploración del conocimiento situado como camino para la generalización; y (d) el contraste entre objetivos y actuaciones.

**Palabras clave:** didáctica; formación inicial del profesorado; estudio de caso.

## PRE-SERVICE TEACHER EDUCATION AND THE CASE STUDY

### ABSTRACT

In the present article we want to develop the following argument: among the “recipes for intervention” and self-training classroom experience there is an intermediate point where we situate language didactics and specifically reflective practice. Initial training may find such reflective practice in case-study and in an emphasis on discourse community as ways of progressively modulating knowledge. Training process should not be presented as accessing to “finished” and completely theoretical or practical knowledge, but rather as a set of procedures for collective reflection. We believe that language teacher training would require us to take into account the following four points: (a) preparing material which allows case-study to take place; (b) verbalising contents and

procedures to share knowledge and strengthen and diversify ways of learning; (c) exploring knowledge as a path to generalise; and (d) contrasting aims and real action.

**Key words:** didactics; pre-service teacher education; case-study.

## 1.- DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO

A lo largo de las últimas décadas cinco son los ejes a partir de los cuales la Didáctica de la Lengua ha definido su *área de juego* específica: su marco epistemológico, los contenidos de la enseñanza de lengua, los objetivos que la sociedad persigue a través de esta enseñanza, el sistema didáctico, y la formación inicial y permanente del profesorado. Efectivamente, la Didáctica de la Lengua ha buscado desde un inicio definir su especificidad y constituirse como una ciencia a la vez teórica y práctica (Bronckart, 1989), situándose en la confluencia de cuatro disciplinas: lingüística, psicología, pedagogía y sociología (Camps y Milian, 1990). Recorre a los saberes de referencia según los propios objetivos y necesidades y no según una dinámica aplicacionista (Bronckart y Plazaola, 1998). Asimismo vela por trabajar sobre datos que surjan de situaciones de enseñanza y aprendizaje de acuerdo con los objetivos de comprender los procesos que se dan en el seno de estas situaciones y de aportar respuestas a los retos que estos procesos plantean (Bronckart y Schneuwly, 1991) en el contexto de un mandato curricular. Así, lejos de una estricta dimensión praxeológica, la Didáctica de la Lengua pretende explicar las complejas relaciones que se establecen en el triángulo didáctico, y va de la práctica a la teoría para volver a la práctica. En este sentido, conocer y “pensar” la práctica conlleva una apertura de las modalidades de investigación que sobrepase la dicotomía de estudios cualitativos-cuantitativos y que pueda responder de una manera más fina a la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. De esta aproximación diversa al objeto de estudio se desprende que los instrumentos para conocer la realidad de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas pueden ser múltiples y complementarios. Van Lier (1988) propone una distinción entre modalidades a partir de los cuatro cuadrantes generados por las variables [+estructuración] [+control]. En el cuadrante [+estructuración+control] habría entre otras la investigación experimental y en el polo opuesto [-estructuración-control] habría entre otros el estudio de caso.

El presente escrito, situado en el quinto eje, pretende explorar un modelo de formación basado en el estudio de caso que se encamine hacia a un doble objetivo: la formación de un profesorado reflexivo y la promoción de un saber didáctico que vincule teoría y práctica (Ríos, 2000). El estudio de caso, como procedimiento para vincular de forma reflexiva teoría y práctica, puede ayudar a evitar no ya los planteamientos prescriptivos y cerrados en la formación inicial, sino la *percepción* de los propios aprendices en este sentido. Si el conocimiento en didáctica es dependiente de los procesos de estudio e interpretación de los fenómenos que se dan en situaciones de enseñanza y aprendizaje, es preciso educar la mirada de los futuros docentes en este sentido.

## 2.- TEORÍA, PRÁCTICA, FORMACIÓN

En los últimos años alumnos de Didáctica de la Lengua de la Universidad

Autónoma de Barcelona (UAB) han completado cuestionarios de ideas previas sobre los objetivos de la formación que reciben. De las respuestas se desprenden dos ideas interesantes. Primera idea: los alumnos niegan validez a “recetas” de intervención *ad hoc* debido a la heterogeneidad de las situaciones de aprendizaje. Segunda idea: definen la “práctica” como aquello que sucede en un aula real, convirtiendo implícitamente en teórico todo cuanto pase en el aula de formación. De estas dos ideas podemos inferir un concepto de formación ligado a una concepción experiencialista del aprendizaje didáctico. Sin embargo, como ya ha sido ampliamente remarcado (cf. por ejemplo Alzina, 2000), un puñado de modelos y de experiencias de aula no es suficiente para que el futuro profesor construya un saber operativo y significativo para su futura tarea docente. Debe superarse la idea según la cual es cada profesor a partir de vivencias propias e intransferibles quien va construyendo su saber didáctico en la línea de “cada maestrillo tiene su librillo” mencionada por Ruiz Bikandi (2006). Esta autora remarca, por el contrario, que la investigación en formación evidencia que el auténtico crecimiento profesional del docente es deudor de su integración en comunidades discursivas, porque es en el seno de comunidades de dicho tipo donde se produce el aprendizaje (cf. también Mercer, 2008). En este sentido es preciso para la formación del profesorado construir comunidades de discurso que lleven a un aprendizaje significativo. Sin embargo no podemos pasar por alto una paradoja consustancial a la formación inicial: la dificultad de establecer un conocimiento compartido sobre la práctica educativa por falta de referentes prácticos sedimentados que sí existen en la formación permanente. Creemos que es esta falta de referentes, junto con una noción cotidiana de lo que es una “actividad práctica”, lo que a ojos de los alumnos en formación inicial convierte en “teórica” cualquier reflexión sobre una secuencia didáctica real. El estudio de Ruiz Bikandi (2006), en el marco de la formación permanente, pone de relieve el hecho de que eran los propios docentes entrevistados quienes subrayaban los beneficios de haberse constituido en una comunidad de discurso, gracias a lo cual habían podido compartir un espacio de reflexión sobre la propia práctica. Este espacio estaría escamoteado en el día a día por lo que la autora llama “el síndrome del topo” (“no me ves, no te veo”), causa y consecuencia a la vez de la “soledad” en la que trabaja el docente. En cambio, desde nuestro punto de vista en la formación inicial el procedimiento de reflexionar sobre la práctica de otros se acaba identificando como teoría que toma a menudo el formato de observación pasiva conducente a las reflexiones “que se espera que hagamos”.

En el presente artículo queremos desarrollar el siguiente razonamiento: entre las “recetas de intervención” (que los alumnos tienden acertadamente a negar) y la concepción del conocimiento didáctico como autoformativo e intransferible (que la formación en didáctica niega por principio) hay un punto intermedio donde situaríamos la formación en didáctica de la lengua y en concreto la práctica reflexiva. La formación inicial puede encontrar en la práctica reflexiva a partir del estudio de caso y en el énfasis en la comunidad de discurso las vías para modular progresivamente representaciones como las que hemos ejemplificado. Creemos que puede ser así más factible encontrar líneas de reflexión para presentar el proceso de formación no como el acceso a un conocimiento acabado y netamente teórico o práctico sino como un conjunto de procedimientos de reflexión colectiva encaminados a construir, enriquecer y hacer más complejo el conocimiento didáctico, y a hacer evidentes los referentes teóricos (explícitos o subyacentes) que

rigen cualquier actuación (Carter, 1993).

### **3.- FORMACIÓN INICIAL REFLEXIVA Y ESTUDIO DE CASO**

En el marco de la asignatura de “Didáctica de la Lengua y la Literatura”, impartida en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), hemos desarrollado en los últimos años experiencias basadas en el estudio de caso. Los responsables de la asignatura proponemos a los estudiantes explorar experiencias concretas de aula, después de haber expuesto algunos de los principios de la didáctica provenientes por ejemplo de la psicología cognitiva (los procesos de redacción o los modelos de lector y escritor), de los estudios socioculturales (la importancia de la interacción para el aprendizaje o la noción de género discursivo), etc. En estas experiencias los escolares trabajan aspectos de composición escrita, comprensión lectora, educación literaria, gramática o interacción oral, ejemplificados en casos que siguen el modelo de Secuencia Didáctica (SD). Este modelo de intervención educativa ha sido diseñado por Anna Camps y su equipo en la UAB y se ha desarrollado en colaboración con docentes de primaria y secundaria (Camps, 2003). Consta de algunos rasgos como los siguientes. Supera la unidad-actividad y articula una constelación de actividades vinculadas por un hilo conductor y un objetivo final, además de estar abierta a las intervenciones de los propios alumnos, ya se trate de un diseño más abierto o más guiado. Se enmarca dentro de los proyectos para aprender lenguas, que beben de varias fuentes como la Escuela Nueva, la psicología sociocultural, la psicología cognitiva o la teoría de la actividad. Consta de tres fases: una de preparación (donde se conforma una representación de la tarea que se deberá llevar a término), otra de ejecución (con un conjunto de actividades puntuales encaminadas a dominar los aspectos programados) y una final de recuperación metacognitiva (que permitirá a los alumnos tomar consciencia de lo que se ha estado trabajando), con un control (el diario) que monitoriza todo el proceso, entendiendo la evaluación como uno instrumento regulador del aprendizaje.

Proponemos a nuestros estudiantes organizar la reflexión sobre los casos observados a partir de los siguientes cuatro puntos. Primero: elaboración de material, consistente en la elaboración de esquemas que guíen la observación (Altava y otros, 2006). Segundo: verbalización, como instrumento para compartir el conocimiento y potenciar y diversificar las vías hacia el aprendizaje (Esteve y otros, 2006). Tercero: exploración de la experiencia situada como camino para un conocimiento generalizable y el retorno desde esta generalización a la situación local (Korthagen, 2001). Y cuarto: contraste entre objetivos y actuaciones reales como procedimiento propio de la actuación contingente del docente (Plazaola, 2006). Seguidamente describiremos de forma breve en qué consistieron tres de las secuencias observadas, realizadas todas ellas en 4º de la ESO. Después expondremos algunas ideas relativas a cada uno de los cuatro puntos mencionados. Acabaremos el presente escrito con unas consideraciones finales.

### **4.- ASPECTOS RELEVANTES DEL ESTUDIO DE CASO**

Una primera secuencia explorada es un trabajo realizado por alumnos de 4º de la ESO sobre una de las lecturas obligatorias de curso, un conjunto de cuentos. La



secuencia plantea aproximarse al texto por cuatro caminos diferentes y complementarios: dentro del cuento (el estudio de elementos narrativos como narradores, personajes, espacios...), fuera del cuento (la exploración de información imprescindible o simplemente interesante relacionada con los diversos cuentos), a partir del cuento (la creación literaria tomando el texto como inspiración), y sobre el cuento (la expresión de la propia opinión). Con el objetivo de dar unas pautas a los alumnos para guiar las diferentes demandas escritas, la secuencia contempla explorar los rasgos de diversos géneros discursivos, como la exposición, la reseña, la narración, la sinopsis o la entrevista. El objetivo final es elaborar un wiki. Esto permitirá después a los estudiantes de Didáctica de la Lengua acceder a los diarios del profesor y de los alumnos y reflexionar sobre el proceso seguido.<sup>34</sup> Una segunda secuencia se centra también en una de las lecturas de curso y desarrolla aspectos de interpretación literaria, concretamente el contraste entre aspectos simbólicos de la obra y una película. Los alumnos realizan un blog de aula que servirá a los estudiantes en formación para explorar algunos aspectos de los materiales elaborados.<sup>35</sup> Una tercera secuencia se centra en el trabajo realizado sobre nociones básicas de gramática oracional. Los alumnos de la ESO deberán recoger datos para el contraste interlingüístico entre catalán y castellano, a partir por ejemplo de traductores automáticos. El objetivo es desplazarse hasta la universidad para exponer ante los estudiantes de Didáctica de la Lengua el desarrollo de la secuencia y los resultados de la exploración. El estudio de estos casos se organizará a partir de los cuatro aspectos ya mencionados: la elaboración de material, la verbalización, la generalización, y el contraste entre objetivos y actuaciones reales.



Grupo de alumnos de 4º de la ESO exponiendo ante estudiantes de Didáctica de la Lengua (UAB)

(a) La elaboración de material. El material propuesto en los tres casos para guiar la reflexión es el esquema de la Figura 1. Organiza un recorrido exploratorio en cuatro etapas: diálogo inicial en gran grupo, exploración a partir de una pauta de los materiales generados en la secuencia observada, lectura de artículos de referencia, y reflexión final. El objetivo es que el proceso de ir de la etapa de diálogo inicial a la etapa de reflexión y elicitación de las teorías que hay detrás de la intervención no sea directo. Este recorrido se dilata con dos etapas intermedias. En la Etapa 2 los estudiantes exploran aspectos como el proceso de aquello que ha

<sup>34</sup> La lectura es Solsona, R. (1992) *Llibreta de vacances* [Libreta de vacaciones], Barcelona: Quaderns Crema. El link del wiki es <http://wikilibretadevacances.wiki.com>.

<sup>35</sup> La lectura es Guimerà, À. (2007) *Terra baixa* [Tierra baja], Barcelona: Proa. La película es *Thelma & Louise*, dir. R. Scott (1991). El link del blog es <http://demicaenmicasasomplelapica.blogspot.com/>.

sucedido en el aula a partir de fuentes como los diarios de los alumnos y del profesor, como algunos de los materiales generados, o como el desarrollo de la secuencia a partir de las exposiciones de los alumnos. Y en la Etapa 3 ponen en común lecturas de referencia en las que también se abordan experiencias de aula y se hace referencia a aspectos como el rol de la interacción para aprender. Finalmente, en la Etapa 4 se reflexiona sobre una frase propuesta precisamente por una estudiante: “La didáctica no puede ni debe suministrar preferentemente recetas de intervención en el aula”.

Figura 1

Etapa 1	Etapa 2	Etapa 3	Etapa 4
Diálogo en gran grupo.	Material: wiki, blog, exposición oral.	Material: artículos de referencia.	Reflexión conjunta y por escrito sobre las bases teóricas y los objetivos a los que responde la secuencia observada.

(b) La verbalización. En cuanto a la verbalización, se dan en diversos momentos situaciones de puesta en común muy interesantes. En el momento inicial, por ejemplo, se pregunta a los estudiantes, con la idea de iniciar una discusión sobre cómo debe ser la formación del formador, qué esperan aprender sobre la tarea del docente. Para responder piensan en su formación: a veces con profesores muy aburridos, que no despiertan la pasión por escuchar, a veces con profesores que explican cosas muy aburridas pero que saben comunicar mucho. “¿Cómo se puede transmitir el saber?” se pregunta una alumna. Responde ella misma diciendo que hay profesores que lo saben hacer y los hay que no porque “tal vez eso [hacer de profesor] es algo que no se puede enseñar cómo hacerlo” (sic). Estas palabras han permitido reflexionar un poco sobre el verbo “transmitir” y lo que el socioconstructivismo aporta al respecto. Otra alumna, más adelante, formula un pensamiento en voz alta en forma de pregunta retórica: “¿Eso [el socioconstructivismo] es una moda?”. “Yo creo –continúa– que a veces hay modas en la teoría y que independientemente del modelo hay una manera de enseñar, que no se puede saber cómo es, que hace que un profesor te llegue y no otro”. Una de las lecturas propuestas explora qué hacen los profesores considerados buenos. Los estudiantes observan que tienen en cuenta ideas previas o aspectos emocionales y que muestran consciencia de los estilos de aprendizaje de los escolares. En definitiva, los momentos de puesta en común son propicios para que los estudiantes “piensen en voz alta” y generen preguntas que ellos mismos contestan intuitivamente y que más adelante se responden atendiendo a la lectura propuesta.

(c) La generalización. En cuanto a la generalización, se persigue que de forma inductiva, explorando un caso concreto de intervención en el aula, los estudiantes sean capaces de llegar a los principios que han inspirado las diversas acciones en el seno de la secuencia. A partir de las lecturas de la Etapa 3 se promueve que sean capaces de distanciarse del caso observado. Algunas de las lecturas realizadas

exponen los principios de la investigación-acción, un concepto que será relacionado con la primera secuencia. La descripción del wiki como producto final elaborado por los alumnos de la ESO constituye el contexto de las anotaciones que el profesor hace en su diario. En estas anotaciones se puede apreciar un docente que duda, que modifica planes iniciales y que es contingente con las reacciones de los alumnos, no de una manera improvisada o azarosa sino justamente para conseguir los objetivos planteados. Estas notas ponen de relieve, pues, los principios de la investigación-acción y la importancia de que el profesor no actúe en base a un esquema cerrado. Las lecturas sirven para reflexionar sobre la frase ya mencionada, a saber: “La didáctica no puede ni debe suministrar preferentemente recetas de intervención en el aula”. Por otra parte, en la secuencia centrada en el trabajo gramatical los alumnos trabajan ampliamente en pequeños grupos. La secuencia explicita como objetivo de aprendizaje la gestión por parte del propio grupo de la interacción, que deberá ser colaborativa. También explicita las reglas que deberán seguir cuando el habla sea propia de un formato “magistral” (en la exposición ante universitarios). Las lecturas trabajadas remarcan la importancia de promover procesos en los que los alumnos sepan claramente qué se espera de ellos cuando trabajan en pequeño grupo. Remarcan asimismo que de la disposición en grupos no se deriva automáticamente una interacción rica y educativa. Los estudiantes manifiestan que ahora son capaces de visibilizar mucho mejor esta necesidad puesto que han sido los propios alumnos de la ESO quienes les han presentado la secuencia de actividades, la forma colaborativa en la que han trabajado y los dos géneros de comunicación oral que han estudiado, cada uno con sus propias reglas: el habla exploratoria en pequeños grupo y la comunicación oral formal.

(d) El contraste entre objetivos y actuaciones reales. Hay diversos momentos en que se lleva a los estudiantes a contrastar objetivos y actuaciones reales. En relación a la secuencia orientada al contraste entre una obra literaria y una obra cinematográfica los alumnos deben contrastar simbologías diversas. El resultado de este contraste es ser explicado por escrito. La observación de estos textos permite observar a los estudiantes aspectos de orden distinto, especialmente aquello que debería haberse trabajado para conseguir escritos más elaborados. Efectivamente, la observación atenta de estos textos revela que el trabajo orientado a gestionar la coherencia del escrito (por ejemplo a través de marcadores textuales) o ha sido débil o no ha existido. Con la lectura de textos que abordan la comparación como un género discursivo de gran complejidad, los estudiantes concluyen que debería contemplarse un acompañamiento del alumno más fino. Con la observación de este caso son así capaces de “ver aquello que no está” en la actuación real del alumno y de relacionarlo con los objetivos del trabajo. Son capaces de reformular estos objetivos y de proponer tareas que puedan ayudar a los alumnos a redactar mejor. Sin duda las lecturas propuestas han sido de gran ayuda. Ellos mismos manifiestan que ahora ven de forma más significativa algunas nociones de lingüística textual y que cuentan con una mirada más compleja gracias también a las lecturas que exponen secuencias de escritura similares.

#### 4.- IDEAS FINALES

Una de las ideas que los algunos de estos estudiantes y futuros docentes remarcan es que a través de la exploración guiada de actividades reales de aula son más capaces de entender la teoría. Apuntan también que el estudio de caso les permite partir de aquello “visible” (lo que sucede en el aula) para reflexionar sobre aquello que no es evidente pero que “también está” (la teoría). Finalmente, otra reflexión compartida de manera muy mayoritaria hace referencia al propio desarrollo de las actividades siguiendo el modelo de SD. Los estudiantes remarcan que en estas secuencias se ha acompañado al alumno de forma contingente, que se le ha escuchado. Una estudiante expresa esta idea de la siguiente forma: “Yo creo que el profesor lo que intenta hacer es ir dosificando los contenidos que se tienen que trabajar y el diseño de cómo se hará a medida que van surgiendo las dudas”. Otra estudiante la formula con la siguiente frase: “El profesor intenta evitar dar la respuesta antes de que el alumno se formule la pregunta”. La experiencia nos ha servido para poner sobre la mesa la importancia de regular el discurso en situación de formación inicial (sobre la base de cuatro aspectos clave: materiales, verbalización, generalización y contraste). A lo largo del artículo hemos observado cómo la reflexión conjunta sobre casos reales de aula es necesaria y útil en la formación inicial del profesorado para que, a la vez que emergen los estereotipos y las creencias, se puedan contrastar y modular estas ideas previas a la vez con la práctica y la teoría.

#### BIBLIOGRAFÍA

- Altava, V., Gimeno, F., Pérez, I.; Ríos, I. y Gallardo, I. (2006). *El análisis de las situaciones de aula como instrumento para la formación del profesorado*. En Camps, A. (Coord.), *Diálogo e investigación en las aulas. Investigaciones en didáctica de la lengua* (p. 263-285). Barcelona: Graó.
- Alzina, P. (2000). *La formació permanent del professorat: entre la teoria i la pràctica*. En Camps, A., Ríos, I. y Cambra, M. (Coords.), *Recerca i formació en didàctica de la llengua* (p. 45-58). Barcelona: Graó.
- Bronckart, J. P. y Plazaola, I. (1998). La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problematique fondatrice. *Pratiques*, 97-98, 35-58.
- Bronckart, J. P. (1989). Du statut des didactiques des matières scolaires. *Langue française*, 82, 53-66.
- Bronckart, J. P. y Schneuwly, B. (1991). La didactique de la langue maternelle. L'émergence d'une utopie indispensable. *Éducation et Recherche*, 13, 8-26.
- Camps, A. (2003). *Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica*. En Camps, A. (Comp.), *Secuencias didácticas para aprender a escribir* (p. 33-45). Barcelona: Graó.
- Camps, A. y Milian, M. (1990). L'espai de la Didáctica de la Llengua i la Literatura. *Interaula*, 11, 22-24.
- Carter, K. (1993). *Creating cases for the development of teacher knowledge*. En Russell, T. y H. Munby, H. (Coords.), *Teachers and teaching. From classroom to reflection* (p. 109-123). Bristol: The Falmer Press.
- Esteve, O., Arumí, M. y Martín-Peris, E. (2006). *La autonomía en su componente*

*estratégico: una investigación sobre la incidencia de instrumentos de mediación en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas en adultos.* En Camps, A. (Coord.), *Diálogo e investigación en las aulas. Investigaciones en didáctica de la lengua* (p. 161-182). Barcelona: Graó.

Korthagen, F. A. J. (2001). *Teacher education: a problematic enterprise.* En Korthagen, F. A. J. *Linking practice and theory. The pedagogy of realistic teacher education* (p. 1-19). New Jersey- London: Lawrence Erlbaum.

Mercer, N. (2008). Talk and the development of reasoning and understanding. *Human development*, 51 (1), 90-100.

Plazaola, I. (2006). *Didáctica y análisis de la actividad en el trabajo: ¿qué aportan a la investigación en el aula?.* En Camps, A. (Coord.), *Diálogo e investigación en las aulas. Investigaciones en didáctica de la lengua* (p. 205-220). Barcelona: Graó.

Ríos, I. (2000). *Formació del professorat i recerca en didàctica de la llengua.* En Camps, A., Ríos, I. y Cambra, M. (Coord.), *Recerca i formació en didàctica de la llengua* (p. 25-34). Barcelona: Graó.

Ruiz Bikandi, U. (2006). *La salida del topo: caminos de transformación práctica en un proceso formativo.* En Camps, A. (Coord.), *Diálogo e investigación en las aulas. Investigaciones en didáctica de la lengua* (p. 221-242). Barcelona: Graó.

Van Lier, L. (1988). *The classroom and the language learner.* London-New York: Longman.



# **APRENDER EN VALORES EN EDUCACIÓN INFANTIL DESDE UN PROYECTO DE ANIMACIÓN LECTORA**

**Nieves Fabuel Esteve<sup>1</sup>**

**Isabel M<sup>a</sup> Gallardo Fernández<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Centro de Formación, Innovación y Recursos de Godella

<sup>2</sup>Facultat de Filosofia y Ciencias de la Educación. Universitat de Valencia

## **RESUMEN**

Desde la animación lectora trabajamos la igualdad en educación infantil. Tratamos de desmontar los estereotipos de género y apostar por actitudes y valores basados en el principio de igualdad.

La Experiencia que presentamos se ha llevado a cabo en el ámbito de actuación del CEFIRE de Godella, Conselleria de Educación de la Generalitat Valenciana (España).

LA MALETA DE CLAC se inscribe en un amplio Proyecto de Animación Lectora. Pretende generar gusto por la lectura; potenciar la biblioteca de aula/crear el rincón de la biblioteca; compartir las vivencias lectoras; implicar a las familias en el desarrollo del Proyecto y promover el trabajo en equipo del profesorado de educación Infantil.

Este Recurso se enmarca en una concepción global de la educación que rompe con un currículum cerrado y que se interroga a cerca de cómo se aprende a leer, a escribir, a contar y a representar el mundo.

**Palabras clave:** animacion lectora; educación en valores; educación infantil.

## **TO LEARN IN VALUES IN INFANTILE EDUCATION FROM A PROJECT OF READING ANIMATION**

## **ABSTRACT**

From reading the animation work in early childhood education equality. We try to remove gender stereotypes and embracing attitudes and values based on the principle of equality.

The experience that has been carried out the scope of the CEFIRE de Godella, Conselleria de Educaci3n de la Generalitat Valenciana (Espa1a). Godella CEFIRE, Regional Ministry of Education of the Generalitat Valenciana (Spain).

THE CASE OF CLAC is part of a comprehensive Draft Animation Reader. It aims to generate interest in reading, enhance the classroom library / creating the corner of the library, readers share experiences, engaging families in the development of the Project and promote teamwork of teachers in early childhood education.

This resource is part of a global conception of education that breaks with a curriculum that is closed and questioned about how they learn to read, write, count and represent the world.

**Key words:** animation reader; values education; early childhood education .

## 1.- ANTECEDENTES Y CONTEXTO

Hace exactamente diez a1os, el Centro de Formaci3n, Innovaci3n y Recursos Educativos, (CEFIRE de Godella - Valencia) dependiente de la Conselleria de Educaci3n de la Generalitat Valenciana incorpor3 a su Programa de Animaci3n Lectora un nuevo recurso: LA MALETA DE CLAC. Coincidiendo con el d3cimo aniversario del mismo queremos presentarlo en este Congreso.

El programa de Animaci3n a la Lectura del CEFIRE de Godella, nace en 1987, de la mano de un peque1o Proyecto denominado "Cocolibro" (Jordi Garcia Vilar, 1992) para estimular en la escuela el deseo de leer.

Este Programa contempla tanto la formaci3n del profesorado c3mo el pr3stamo de Recursos a los centros de ense1anza obligatoria de su 3mbito de actuaci3n.

B3sicamente son Maletas con cien libros de literatura infantil con el denominador com3n de una misma tem3tica. Destacamos los siguientes recursos:

*La Maleta del Sol,*

*La Maleta de la Noche,*

*La Maleta del Fuego,*

*La Maleta de la Diversidad;*

*La Maleta del Ingl3s;*

*La Maleta de No3,*

*El Ba3l M3gico;*

*El Ba3l de las Brujas,*

*La Maleta de los Piratas o ¡Al abordaje!, etc.*

Todos los Recursos cuentan con un Dossier para el Profesorado con propuesta de actividades *antes, durante y despu3s* de la Lectura y se prestan durante un periodo m3nimo de un mes a los profesores y centros que lo solicitan.

A trav3s de estos recursos queremos fomentar desde el Programa de Animaci3n Lectora:



18. *El respeto y la valoración de la diversidad* como fuente de enriquecimiento humano;
19. *El tratamiento integral del Currículo desde el respeto de los derechos humanos* individuales y sociales;
20. *La valoración del diálogo* como herramienta para la resolución pacífica de los conflictos;
21. *La participación, la corresponsabilidad y la implicación* del alumnado facilitando así la comprensión de las relaciones que existen entre la vida en nuestros contextos y la vida de las personas de otras partes del mundo.
22. *El contacto con la literatura infantil como fuente de valores* y favorecedora del conocimiento de uno mismo y de su inserción en el mundo. Los cuentos ayudan a entender el orden de las cosas (quién hace qué, quién necesita de quién,..), plantean las cuestiones de la existencia (el amor, la amistad, la ayuda, la separación,..) y vinculan al grupo clase y a las familias a través de la afectividad de las lecturas compartidas.

*Se trata de aprovechar la animación lectora para trabajar la igualdad en educación.* Desde el análisis del cuento, elemento clave en la transmisión de la cultura y de los estereotipos ligados al sexo. Se buscara, por ejemplo, cambiar los roles de los personajes, asociar a los personajes actividades positivas: creación de cuentos no sexistas. Es importante desmontar los estereotipos de género y apostar por actitudes y valores basados en el principio de igualdad.

Hace diez años coincidimos trabajando como Asesoras de Formación del Profesorado en Educación Infantil y Educación Primaria. Nieves Fabuel había elaborado varios recursos de animación lectora, algunos muy vinculados a la Escuela Rural y se había hecho cargo de la coordinación del Programa de Animación Lectora e Isabel Gallardo trabajaba en la asesoría de educación infantil formando grupos de trabajo, experimentando y animando *al siempre animado grupo de maestros y maestras de Educación infantil.*

En este contexto, y ante el convencimiento del poder de los CUENTOS en el aprendizaje y formación personal de los niños y niñas surge la idea de elaborar un recurso específico para Educación Infantil.

En esta Etapa se trabaja con la metodología socio-afectiva, a partir de la vivencia individual y los sentimientos que esta nos genera, para poder llegar a una reflexión y a una transformación: Sentir < Reflexionar > Actuar.

La Escuela Infantil ha de integrar la actividad lúdica y exploratoria como actividades que proporcionan placer, relación y conocimiento.

Sabido es que el juego es mucho más que placer, es una necesidad vital, el primer instrumento de aprendizaje de que dispone el niño para conocerse a si mismo y el mundo que le rodea.

Entrar en el mundo de la imaginación, de la fantasía cautiva a los niños y niñas pequeños y les proporciona elementos de goce y contraste con la realidad que son muy válidos. Actividades tales como: escuchar, mirar y leer cuentos, historias o leyendas, entrar en contacto con personajes fantásticos (gigantes, brujas, dragones,

extraterrestres, animales humanizados,...), inventar situaciones y personajes, etc. despierta en nuestro alumnado el gusto por la lectura en una etapa de su vida que es clave en la conformación de hábitos lectores. La necesidad de explicar y comprender la realidad a través de las historias se vive en la infancia de forma muy intensa. El primer universo en el que se proyectan los niños y niñas es el de las historias que cuentan los adultos y que comparten a través de la palabra y de la literatura impresa.

Entendemos pues, como Rodari (2005) que la imaginación y el mundo imaginario de las historias contadas se insertan de modo natural en el planteamiento educativo de la etapa infantil que nos ocupa.

## **2.- LA MALETA DE CLAC COMO RECURSO DE ANIMACIÓN LECTORA**

Centrándonos en *LA MALETA DE CLAC* como recurso de animación lectora, podemos señalar los siguientes objetivos:

7. Generar el gusto por la lectura;
8. Potenciar la Biblioteca de Aula o crear el Rincón de la Biblioteca;
9. Compartir las vivencias lectoras y asumir la *diversidad* como fuente de enriquecimiento humano;
10. Implicar a las familias en el desarrollo del Proyecto;
11. Promover el trabajo en equipo del profesorado de la etapa de Educación Infantil a la hora de asumir Proyectos de Animación Lectora.
12. Facilitar *un planteamiento integral del Currículum* siendo conscientes que en educación Infantil, los temas transversales impregnan las diferentes áreas y ámbitos del conocimiento. Propiciando así la comprensión de las relaciones que existen entre la vida en nuestros contextos y la vida de las personas de otras partes del mundo.
13. Aportar elementos de análisis de cara a reivindicar la necesidad de potenciar la educación en valores y por los derechos humanos como eje fundamental de todo acto educativo.

Paralelamente se ha pretendido dar al profesorado algunas claves a la hora de abordar la Animación Lectora e integrar en la *Propuesta* material y actividades propias de un planteamiento constructivista del aprendizaje, en donde el eje es el *diálogo y la conversación*.

Una concepción de la educación, que como sabemos, no busca solamente que el alumno/a adquiera mecánicamente unos contenidos, sino ayudarle a organizar el pensamiento, a relacionar. Es decir, ENSEÑAR a PENSAR. Se trata de que el niño y la niña vayan creando procedimientos precisos, que le permitan aprender de forma autónoma.

La Maleta de Clac incluye títulos específicos que tratan de forma directa o indirecta el tema de la discriminación, de la eficacia de la solidaridad, de la diferencia, de la no violencia, del ejercicio tolerante de la libertad, ...etc; son libros para interpretar la realidad (Garralón, 1990).

Sabemos que las interacciones entre los alumnos y alumnas son una herramienta

de aprendizaje, por eso otro aspecto importante es *el aprendizaje colaborativo*. Con ello, se intenta construir una enseñanza centrada en los niños y niñas, que se apoya en la interacción entre iguales y exige crear espacios compartidos de comprensión (en este caso los libros que proporciona el Recurso) que posibiliten el debate y el diálogo como elemento esencial en la construcción del conocimiento (Wells, 2001).

Este Recurso se enmarca en una concepción global de la educación que rompe con un currículum cerrado y que se interroga a cerca de cómo se aprende a leer, a escribir, a contar y a representar el mundo. Es una concepción que se basa en escuchar al sujeto, en el fomento del deseo de aprender y en el trabajo colaborativo entre los distintos agentes educativos. Incita a usar múltiples lenguajes: oral, corporal, escrito, plástico, matemático,...y pone en juego muchas capacidades: conversar, argumentar, consensuar, sintetizar, elegir, optar, planificar, comprender, etc.

Esta perspectiva integral de la persona es la misma que se recoge en el informe Delors cuando se mencionan los cuatro aprendizajes básicos para hacer frente a los nuevos retos de la sociedad: aprender a conocer y adquirir los instrumentos de la comprensión (*aprender a aprender*); *aprender a hacer* e influir en el entorno propio (*aprender a hacer*); aprender a vivir juntos (*aprender a convivir*); aprender a ser personas (*aprender a ser*). La Ciudadanía Global añade un quinto pilar dirigido a la construcción de un mundo más justo: “aprender a transformar”.

Apostamos por educar para una ciudadanía global, que significa educar con la intención que se produzca una transformación progresiva en los valores, actitudes y comportamientos de nuestro alumnado.

El conseguir una escuela para todos, no excluyente, es un compromiso universal, si hacemos caso a las declaraciones que al respecto se realizan desde todos los foros internacionales. La escuela, además de un lugar de aprendizajes instrumentales e informativos, es un espacio de aprendizaje de formas de vivir, convivir, estar y ser (Delors, 1996).

La MALETA DE CLAC está diseñada a modo de Proyecto que pretende facilitar un dialogo continuo y un aprendizaje que se va construyendo con el saber, sentir, creer, hacer, ... de los demás.

*Trabajar por proyectos* le permite al profesorado diseñar el aprendizaje como una tarea de *cooperación social* dentro de una comunidad de saber donde se posibilite la *reconstrucción del conocimiento en el aula*. Así como hacer conscientes a los alumnos de su propio proceso de aprendizaje teniendo como hilo conductor el dialogo, la cultura de la colaboración y la enseñanza democrática. Los proyectos permiten enseñar contenidos partiendo del interés del alumnado.

La experimentación que se lleva a cabo en cada Centro da singularidad a la Propuesta. En cada Contexto se generan actividades y reflexiones distintas como distintos son sus participantes: alumnado, profesorado y familias.

### **3.- ¿PERO, QUIÉN ES CLAC?**

Clac es un extraterrestre (un muñeco de peluche, la mascota) que viaja a la tierra con la misión de recoger y llevar a su planeta Tapazeta los libros más bonitos de la Tierra que se han escrito, dibujado y contado.

#### **4.- DESARROLLO DE LA PROPUESTA / PROYECTO**

El desarrollo de la Propuesta pasa por cuatro momentos:

a/ ¡Aterrizaje de Clac en clase! Sesión de presentación de CLAC y del contenido de la maleta: su finalidad es la de motivar e ilusionar a los niños y niñas por este Proyecto.

b/ ¡Padres y madres, viajeros espaciales con nosotros!: búsqueda de la complicidad de la familia.

c/ ¡Nuestra aventura con CLAC! Acceso libre a los libros de forma individual o colectiva en el aula o en casa. Se aportan actividades y materiales ya elaborados (*El libro de los libros, Carteles, Control de Lecturas, Sesiones preparadas de Animación Lectora, Álbum de los Recuerdos de CLAC,..*).

d/ ¡Adiós CLAC! Sesión de evaluación del recurso con los niños y niñas: valorar qué libros les han gustado más, ojear los trabajos escritos y los dibujos que han hecho; decidir que van a poner en el *Libro de los Recuerdos,..*

Desde la MALETA DE CLAC y teniendo como referente la Literatura Infantil se pretende partir realmente de los intereses de los niños y niñas.

Porque somos conscientes que como docentes hemos de abrir los ojos y oídos para retomar lo que ellos y ellas expresan, lo que sienten y les interesa. Y es entonces, cuando aparecen otros muchos contenidos distintos y en ocasiones mucho más complejos que los expresados en el currículum establecido, tales como:

*Desarrollar valores, actitudes y destrezas que fomenten la autoestima de las personas, capacitándolas para ser más responsables y conscientes de las implicaciones de sus actos.*

*Desarrollar un pensamiento crítico y resolutivo.*

*Dotar a las personas de conocimientos, recursos e instrumentos que les permitan incidir en la construcción de la realidad.*

La MALETA DE CLAC dada la variedad de libros que contiene nos traslada a entornos y temáticas muy diferentes porque somos conscientes que los ambientes y entornos pueden cambiar mucho de unos niños a otros. Para unos niños y niñas del mundo rural trabajar sobre y con los animales, no les resultará tan novedoso como para algunos niños y niñas de la ciudad. Sus intereses seguramente serán distintos y distintos tendrán que ser los contenidos si queremos respetar una enseñanza personalizada y que propicie un aprendizaje relevante.

Desde La MALETA DE CLAC se facilita y da paso y tiempo a investigar sobre lo que realmente interese a nuestros niños y niñas y esto es importante, tanto para motivarlos como para facilitar situaciones de aprendizajes que tengan sentido y finalidad.

La MALETA DE CLAC genera también los recursos precisos para renovar/crear la Biblioteca de Aula y posibilita que éste sea un lugar de encuentro, convivencia e información que puede convertirse en el eje de las tareas que desarrollamos en Educación Infantil. Y es ahí donde el Equipo docente de Educación Infantil ha de implicarse en el proceso de Planificación de la enseñanza, teniendo así la

oportunidad de reflexionar y repensar su acción docente.

## **5.- A MODO DE EVALUACIÓN**

*La valoración por parte del profesorado* ha sido muy positiva. De hecho sus sugerencias y evaluaciones sirvieron y sirven para incorporar modificaciones. Fundamentalmente, piensan que les ha facilitado el trabajo en equipo frente a un proyecto común.

Los docentes de infantil han explicitado en diferentes sesiones de seminarios y Grupos de Trabajo, que desde LA MALETA DE CLAC se han ido generando cambios en la metodología de aula y les ha llevado a plantearse el trabajo por Proyectos. A modo de ejemplo se puede constatar en el ALBUM DE CLAC, en donde queda constancia de la experiencia vivida en cada Centro.

También constatan los maestros y maestras que este Recurso es bastante sencillo de trabajar porque la Propuesta Didáctica está muy sistematizada y la selección de libros es muy variada y motivadora.

Desde nuestro punto de vista, como maestras de infantil y como asesoras de formación valoramos la autoformación que supuso para nuestro propio recorrido profesional. Se trata de crear prácticas que impulsan la participación

La reflexión compartida nos ha hecho avanzar. Nos ha facilitado incidir en el campo de la formación del profesorado y plantear procesos de investigación y reflexión sobre la práctica. Pero sobre todo, hemos constatado que *CLAC impacta al alumnado* y se integra inmediatamente en el aula -prueba de ello es que ha generado Proyectos posteriores tales como ser el tema central de Carnaval, ha sido reproducido como “cabezudo” en encuentros de Escuelas-, etc.

CLAC ha sido también el tema de “Fallas”.

Asimismo, ha participado en la celebración del Día de la Paz, etc.

Entendemos que la educación para la ciudadanía y la participación implica contemplar la escuela como un “laboratorio de vida democrática”, invitando a lo niños y niñas a que descubran por sí mismos la naturaleza de la vida democrática y su funcionamiento. Y la manera de descubrir como funciona la democracia real es poniéndola en práctica a través de los diferentes recursos y estrategias de que disponemos los docentes.

Los centros escolares, no sólo educan a través de los mensajes que transmiten, sino fundamentalmente a través de las prácticas que entre todos los participantes producen (Stenhouse, 1993). La transmisión de mensajes será eficaz en la medida en que los mismos sean coherentes con las prácticas y el clima de relaciones que entre todos y todas construyen.

Puesto que los valores se aprenden en el contexto en que se vive, lo importante es la organización y funcionamiento del centro y el clima generado en las relaciones de profesores y alumnos, de los alumnos entre sí y de las familias con el centro. Educar en valores es una tarea noble y sugestiva pero que también está llena de riesgos e incertidumbres, de ahí la importancia de que el profesorado incluya en su labor una cierta dosis de utopía.

Esta Maleta lleva ya diez años entrando con cien libros en las escuelas, contando cuentos a centenares de niños y niñas y movilizándolo al profesorado para expresar todas las posibilidades formativas y lúdicas del recurso.

Nuestra experiencia nos dice que tanto a corto como a largo plazo, las actividades de Animación a la Lectura, sí que son efectivas, *enganchan y motivan* a nuestros niños y niñas: desarrollan su imaginación, enriquecen su mundo interior, les permiten ampliar su vocabulario y mejorar su lenguaje y su capacidad de comunicación, favorecen el conocimiento de sí mismo y la inserción en el mundo. En definitiva, generan hábitos importantes que les van a facilitar el acceso a la información y a la cultura.

A partir de esta Propuesta, pretendemos plantear la realización de un Seminario con profesorado que haya experimentado en sus aulas con estos Materiales, para plantear la revisión, análisis y el diseño de nuevas propuestas.

Este trabajo se enmarca en un Proyecto de investigación más amplio que abarca la *reelaboración y análisis de la Metodología en Educación Infantil* y que se vincula con la Formación Inicial de Maestras y Maestros.

Participamos de la idea de que el maestro ha de ser un intelectual comprometido con la tarea que desarrolla (Giroux, 1990), Como docentes comprometidos, interesados en cambiar aquello que no funciona, necesitamos combinar la reflexión y la acción: escribir, investigar y colaborar entre sí en la elaboración de Propuestas y Proyectos, con el fin de potenciar en el alumnado las habilidades y los conocimientos necesarios para vivir en democracia y perseguir el bien común. El maestro/a así entendido considera su labor dentro del contexto más amplio de la escuela, la comunidad y la sociedad.

Pero..... ¿Qué piensan los niños y niñas después de su mes de convivencia con los libros de Clac?

Los mensajes que los niños dejan en la Maleta están llenos de emoción y sentimiento, recogemos sus propias palabras:

*“Clac te quiero mucho y ven otra vez con muchos cuentos. Tus cuentos son muy bonitos”*

Nosotras como autoras de este Recurso creemos que es el mejor regalo de aniversario que nos pueden hacer.

## **BIBLIOGRAFÍA**

DELORS, J. (1996) *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Siglo XXI

ESCÁMEZ, J. Y ORTEGA, P. (1993) *La enseñanza de actitudes y valores* (3ª ed.). Valencia: Nau Llibres.

ESCÁMEZ, SÀNCHEZ J. (2007) *El aprendizaje en valores y sus actitudes: teoría y práctica*. Barcelona: octaedro

FABUEL, N.; GALLARDO, I. M.; MINGO, M. (1998) La maleta de CLAC: Una maleta interestelar con cien libros terrícolas. *Revista Kikiriki, MCEP* 48, 56-59.

FABUEL, N.; GALLARDO, I. M.; MINGO, M. (1999) La animación lectora en la educación infantil: un placer compartido. *Revista Kikiriki, MCEP* 54, 55-66.

- GARCÍA VILAR, J. (1992) *Cocolibro*. Valencia: Edicions de la Guerra.
- GARCÍA VILAR, J. (2001) *Cocollibre: experiència d'animació a la lectura*. Paiporta: Denés
- GARRALÓN, A. (1990) Literatura en valores. *Revista CLIJ*, 13.
- GIROUX, H. (1990) *Los profesores como intelectuales*. Madrid: Paidós
- HERNÁNDEZ, F. (2002) Los proyectos de trabajo. Mapa para navegantes en mares de incertidumbre. *Cuadernos de Pedagogía*, 310, 78-82.
- JARES, XESÚS R. (1992) *Transversales. Educación para la paz*, MEC (cajas rojas), Madrid.
- JARES, XESÚS R. (2004) *El placer de jugar juntos. Nuevas técnicas y juegos cooperativos*, CCS, Madrid.
- RODARI, GIANNI (2005) *Gramática de la fantasía: introducción al arte de inventar historias*. Barcelona: Ediciones del Bronce.
- STENHOUSE, L. (1993) *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata
- WELLS, G. (2001) *Indagación dialógica*. Barcelona: Paidós.





# **PODEMOS COMUNICARNOS. UN PROYECTO PARA LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y AUDICIÓN Y LENGUAJE MEDIANTE LA COLABORACIÓN SOCIAL**

**Antonio García Guzmán**

**Christian Alexis Sánchez Núñez**

Universidad de Granada

## **RESUMEN**

En esta comunicación se describe el proyecto de transferencia y aplicación práctica de conocimientos al ámbito de la acción social: "Podemos Comunicarnos", una acción desarrollada en el curso 2009-2010 en la ciudad de Ceuta por alumnado de Magisterio en las especialidades de Educación Especial y Audición y Lenguaje (E.E y A.L) con el aval de la Universidad de Granada (CICODE -Centro de Iniciativas y Cooperación al Desarrollo-). Con esta experiencia se ha conseguido aplicar, ampliar y mejorar los conocimientos del docente en formación sobre Sistemas Alternativos y Aumentativos de Comunicación y discapacidad y, a la vez, mejorar el acceso comunicativo de las personas con grave discapacidad motriz y dificultades comunicativas a través de las ayudas técnicas con el fin educativo último de mejorar su calidad de vida y hacerles más independientes.

**Palabras clave:** formación inicial; educación especial; audición y lenguaje; ayudas técnicas.

## **LET'S PRUNE TO COMMUNICATE. A PROJECT FOR THE TEACHERS' INITIAL FORMATION OF SPECIAL EDUCATION AND HEARING AND LANGUAGE BY MEANS OF THE SOCIAL COLLABORATION**

## **ABSTRACT**

In this paper, the project of transfer and practical application of knowledge to the field of the social action: " We Can Communicate " is described, an action carried out during 2009-2010 in the Ceuta city by students of Special Education and Language-Hearing specialities and funded by the University of Granada (CICODE-

Centre of Initiatives for Cooperation and Development). With this experience has been achieved to implement, expand and improve the knowledge of the training teacher on Alternative and Augmentative Systems of Communication and disability and simultaneously to improve the communicative access of the people with severe motor impairments and communication difficulties through technical assistance with the main educational objective of improving their quality of life and to make them more independent.

**Key words:** initial training; special education; hearing and language; assistive technology.

## 1.- ANTECEDENTES DE ESTA EXPERIENCIA

Este proyecto, promovido, conjuntamente, por profesionales del Colegio de Educación Especial San Antonio de Ceuta, profesionales de la asociación COCEMFE (Confederación Coordinadora Estatal de Minusválidos Físicos de España) y profesores de la Facultad de Humanidades de Educación de Ceuta, surge con el objetivo de dar una respuesta psico-educativa y social al alumnado con grave discapacidad motriz y dificultades comunicativas que en horario de mañana están escolarizados en el Colegio de Educación Especial San Antonio y en horario de tarde asisten a la asociación COCEMFE para realizar diferentes actividades extra-académicas.

Cabe citar el proyecto *"Pulsa y Accede"*, complementario a éste y que el profesorado del CEE San Antonio ha puesto en marcha, auspiciado por la Dirección Provincial del Ministerio de Educación de la Ciudad de Ceuta. Así, partiendo del proyecto anteriormente aludido (*Pulsa y accede*) empezó a emerger la idea de este proyecto: *"Podemos comunicarnos"*.

Por otro lado, es de destacar la gran aceptación y valoración que este proyecto ha generado en todos los que de una manera directa o indirecta han participado en el mismo, especialmente, en el alumnado de la Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta. Sin embargo, al no disponer aún de más recursos (Ayudas técnicas), así como de la limitación de espacio en la Asociación COCEMFE y del *"reducido"* número de alumnos con discapacidad motriz que participan en el proyecto, sólo han participado en este proyecto seis voluntarios (estudiantes de la Facultad).

## 2.- JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO

Este proyecto surge con la finalidad de que los alumnos con grave discapacidad motriz puedan acceder a la comunicación, al conocimiento y al ocio a través de sus ayudas técnicas fuera del contexto escolar (C.E.E. San Antonio) y, al mismo tiempo, ofrecerle al estudiante de magisterio de las especialidades, anteriormente aludidas, una formación que les posibilite la adquisición de competencias profesionales desde la práctica y la colaboración social desde diferentes ámbitos: universidad, centro específico y asociación COCEMFE.

El diseño de esta experiencia se fundamenta y justifica en una serie de supuestos jurídico-normativos y teóricos. Así, desde el ámbito legislativo-educativo se defiende la importancia de fomentar la comunicación verbal y no verbal,

reduciendo desigualdades y fomentando la inclusión social, cítese, entre otras, las siguientes leyes y normativas: a) la Constitución Española de 1978; b) la Ley 51/2003, del 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad y, finalmente; c) la ORDEN PRE/446/2008, de 20 de febrero, por la que se determinan las especificaciones y características técnicas de las condiciones y criterios de accesibilidad y no discriminación establecidos en el Real Decreto 366/2007, de 16 de marzo.

Este proyecto es congruente en cómo se viene entendiendo y planteando, en los últimos años, la formación inicial de los maestros de Educación Especial y de Audición y Lenguaje. Un nuevo enfoque que sustituye el modelo consultivo triádico clásico por otro de consulta colaborativa, que plantea el desarrollo de competencias profesionales (Luengo, Luzón y Torres, 2008) y que implica, además, el que los profesionales que forman un determinado equipo tengan un conocimiento de los servicios disponibles en la comunidad, de cómo acceder a los mismos, y de cómo han de coordinarlos para atender lo mejor posible a todo el alumnado, ya sea en contextos formales o informales (Simpson, Whelan y Zabel, 1993). Del mismo modo, este modelo de formación implica la consecución de la innovación educativa y profesional, al mismo tiempo que se basa en el desarrollo de una cultura de y para la colaboración social (Skrtic, Sailor y Gee, 1996). Desde esta premisa o modelo, mediante un adecuado y bien planificado programa de colaboración universidad/escuela y asociación, desde la misma universidad, se contribuye a la reestructuración de la escuela y de la sociedad, superando las lagunas existentes entre lo teórico y lo práctico. Esta colaboración está comprometida con tres áreas: formación básica e inicial, la colaboración social y la investigación, así como en temas de comunicación, recursos y práctica reflexiva.

Y es que el sistema educativo y su vinculación con el sistema social y comunitario deben ser el marco desde el que los futuros maestros puedan desarrollar sus prácticas y la propia investigación en la acción (Simpson, Whelan y Zabel, 1993). Igualmente, tal y como se ha planteado en este proyecto, es importante seleccionar y desarrollar experiencias de enseñanza locales modélicas en las que los futuros maestros se impliquen progresivamente adoptando responsabilidades como miembros de los equipos docentes de las escuelas e incluir las prácticas en las escuelas y en ámbitos no formales como parte de ese enfoque colaborativo escuela-comunidad y universidad (Martía, 1993). Esta colaboración permite al futuro maestro adquirir la experiencia necesaria, proporcionándole una variedad de clases, escuelas y contextos comunitarios para el estudio y desarrollo de prácticas de enseñanza efectivas en las que apliquen las enseñanzas adquiridas durante el primer y segundo año de carrera, la formación específica para intervenir con estos sujetos y una formación complementaria y práctica para el desarrollo de las competencias en las TICs aplicadas al campo educativo. Aspecto que resulta especialmente importante para las especialidades de Educación Especial y Audición y Lenguaje (Moreira, 2009).

### **3.- OBJETIVOS DEL PROYECTO**

El objetivo principal de este proyecto ha sido, por tanto, apoyar, formar y asesorar a los alumnos con grave discapacidad motriz, escolarizados en el Colegio de

Educación Especial San Antonio para que, en horario de tarde (Asociación COCEMFE), puedan seguir utilizando las Ayudas Técnicas que están empezando a manejar en el CEE San Antonio. Este objetivo se desglosa en una serie de objetivos específicos que se detallan, a continuación:

- a) Ofrecer un servicio de apoyo de carácter personal, psico-social, educativo y técnico, al alumnado con grave discapacidad motriz de la asociación COCEMFE.
- b) Posibilitar al alumnado del colegio San Antonio su participación en otras actividades externas al centro educativo y al ambiente familiar, dedicando este tiempo a actividades de ocio y tiempo libre.
- c) Fomentar actividades de ocio y tiempo libre teniendo en cuenta determinados aspectos psico-evolutivos: edad, nivel cognitivo y discapacidad motriz específica.
- d) Dinamizar el uso de las ayudas técnicas y de los S.A.A.C (Sistemas Alternativos y Aumentativos de Comunicación).
- e) Potenciar la coordinación de actuaciones de forma que se complementen recíprocamente; las desarrolladas a nivel escolar en el Colegio de Educación Especial de San Antonio (Horario de mañana) con las que se lleven a cabo en la asociación COCEMFE (Horario de Tarde) y en las que participen los estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta.
- f) Mejorar la calidad de vida y nivel independencia de estos alumnos con grave discapacidad motriz y dificultades comunicativas.
- g) Fomentar el intercambio entre diferentes ámbitos: universitario, escuela, asociación y familia, con el fin de facilitar la integración social de las personas grave discapacidad motriz.
- h) Mejorar, ampliar y aplicar (transferir) los conocimientos del alumnado de la Facultad sobre S.A.A.C. para aplicarlos en un contexto determinado y a alumnos con graves discapacidades motrices y de comunicación.
- i) Favorecer el perfeccionamiento y formación continua del alumnado y profesorado de la Universidad de Granada.

#### **4.- DESTINATARIOS DIRECTOS E INDIRECTOS**

Durante este primer año de la experiencia (curso 2009-2010) sólo han participado seis alumnos/as que presentan discapacidad motriz, afectando en algunos casos a nivel cognitivo, y en otros casos, además, a nivel sensorial. En la mayoría de los casos, la afectación motriz es muy grave. No obstante, a pesar de dichas discapacidades y/o limitaciones, estos alumnos acceden al currículo y a la comunicación a través de su ayuda técnica. En la intervención se ha tenido en cuenta las características específicas de sus discapacidades, así como todas las medidas habilitadoras y ayudas técnicas que habitualmente se utilizan en el centro específico de San Antonio.

Obviamente, un proyecto “colaborativo” tiene unos beneficiarios indirectos sin los cuales no sería posible su realización. Concretamente en este caso, los estudiantes de las especialidades de Educación Especial y de Audición y Lenguaje de la Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta son también agentes participantes

en este proyecto y beneficiarios del mismo, ya que han obtenido una experiencia social y profesional que completa su formación universitaria. Los especialistas en formación que fueron seleccionados por sorteo entre los que deseaban participar, habían de estar matriculados en 2º o 3er curso de los estudios superiores señalados, garantizándose de este modo un mejor conocimiento de las características y necesidades de las personas con discapacidad así como una actitud favorable para trabajar con este alumnado.

A continuación, se citan algunas de las funciones y/o compromisos que el estudiante participante debían cumplir para este proyecto:

- Asistir al período formativo sobre acceso a la comunicación y a las ayudas técnicas, que complementarían los contenidos trabajados en su formación universitaria.
- Asistir al período de prácticas al colegio de Educación Especial San Antonio/ COCEMFE.
- Participar en las reuniones establecidas por su coordinador (representante de los alumnos/as voluntarios) para poder estar informados de todas las decisiones tomadas en la mesa de trabajo.
- Llevar a la práctica el trabajo con los alumnos/as en función de las necesidades y medidas habilitadoras que necesita cada uno (entre dos y cuatro horas semanales).
- Participar en las reuniones de coordinación pedagógica para valorar el seguimiento del trabajo de cada alumno/a.
- Realizar una memoria final de su trabajo de intervención, donde se especificara: objetivos conseguidos, contenidos de trabajo desarrollados, así como una valoración final del trabajo realizado con el alumno/a.

## **5.- TAREAS, ACCIONES Y CONTENIDOS DESARROLLADOS**

A continuación, se detallan cada una de las acciones realizadas, diferenciando entre: a) *Tareas de intervención individualizada*; b) *Tareas de coordinación, seminarios de intercambio y otras tareas de colaboración*; c) *Actividades formativas*.

### *A) Tareas de intervención individualizada*

En este caso, referidas al apoyo individual prestado al alumnado del CEE San Antonio con grave discapacidad motriz con actividades que permitan la continuación del trabajo realizado en el colegio: acceso a los contenidos curriculares, al lenguaje, al ocio y a la comunicación. Este servicio de apoyo se ha realizado en las instalaciones de COCEMFE a través de profesionales, a los que el proyecto les ofrecería un plan específico de formación (alumnado de la Facultad). Esta formación se desarrolló en el CEE San Antonio.

### *B) Tareas de coordinación, seminarios de intercambio y otras tareas de colaboración*

Paralelamente al trabajo de intervención directa con los alumnos con grave discapacidad motriz que se ha desarrollado a lo largo del curso escolar 2009-2010, se han organizado otras actividades de coordinación y gestión que, a continuación se describen con mayor detenimiento: 1) Mesa de trabajo; 2) Reuniones de Coordinación Pedagógica.

De este modo, para la adecuada puesta en marcha del proyecto se estableció un calendario de reuniones, mediante el cual se realizaron diferentes reuniones o puestas en común y una reunión trimestral con los siguientes objetivos: a) coordinar la Intervención de los estudiantes voluntarios que trabajarán en el proyecto; b) establecer los criterios de evaluación para que el proyecto se desarrolle de manera eficaz; c) tomar decisiones en función de las conclusiones obtenidas de la evaluación (criterios de evaluación establecidos).

Para tal fin se constituyó, igualmente, una comisión de coordinación pedagógica que ha pretendido coordinar y evaluar el trabajo con los alumnos. De este modo, las reuniones se planificaron con el fin de llevar un seguimiento conjunto sobre la intervención que se desarrollará con cada alumno/a. En dicha comisión, se concretaron, además, los siguientes aspectos: a) concreciones y/o adaptaciones curriculares; b) aspectos comunicativos; c) aspectos técnicos (ayudas y medidas habilitadoras; d) emocionales; e) intereses personales del alumno/a (ocio)... La comisión estaba formada por los siguientes componentes: a) Profesorado de la Facultad de Educación; b) Coordinador/a del proyecto por parte del colegio San Antonio; c) Estudiantes voluntarios que trabajan directamente con los/as alumnos/as del colegio de Educación Especial San Antonio.

### *C) Actividades formativas*

Finalmente y como requisito indispensable para conseguir el éxito de este proyecto, se ha contemplado la necesidad de llevar a cabo un programa de formación específico para las personas que trabajaron con dichos alumnos/as. Con esta formación se ha pretendido que los estudiantes de las especialidades de Educación Especial y de Audición y Lenguaje tengan un conocimiento muy concreto y preciso sobre la intervención que van a desarrollar con el alumnado con grave discapacidad motriz (características específicas y metodología a seguir).

Esta formación se llevó a cabo por docentes y fisioterapeutas que actualmente están trabajando en el colegio de Educación Especial San Antonio, con el apoyo de los profesores de la Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta. Dicha formación se realizó en el centro escolar, con la autorización correspondiente de la dirección provincial del Ministerio de Educación y se impartió durante todo el mes de octubre (previo al trabajo con los alumnos/as en las instalaciones de COCEMFE). La formación recibida constó de dos fases:

A) *Una fase teórica*, en la que se trabajaron contenidos generales sobre discapacidad motriz, acceso a la comunicación y conocimientos sobre ayudas técnicas y medidas habilitadoras.

B) *Una fase práctica*, en la que se desarrolló un trabajo de observación específica con cada alumno/a. Posteriormente, cada estudiante, realizaría prácticas con cada alumno/a sobre comunicación y puesta en práctica de las ayudas técnicas habilitadas para cada alumno/a. Esta fase se desarrolló en el colegio San Antonio. Consistió en un período inicial de observación, seguido de la intervención con los alumnos bajo la supervisión del tutor/a de prácticas y la supervisión de los profesores de la Facultad.

Los contenidos abordados durante este periodo de formación fueron los siguientes: 1) Discapacidad motriz / Parálisis Cerebral. Tipos; 2) Posicionamiento adecuado y adaptado a las discapacidades específicas; 3) Lenguaje y Comunicación. S.A.A.C.; 4) Ayudas Técnicas; 5) Habilitación y acceso a las nuevas tecnologías; 6) Software específicos.

Para la realización de este curso se estimó una temporalización de un total de 60 horas de formación: 12 horas para la fase teórica, 18 horas para la fase práctica y 14 horas de reuniones de coordinación pedagógicas y 16 horas para la elaboración de material adaptado a los alumnos, que quedaría reflejado en la memoria final.

## **6.- RECURSOS HUMANOS Y MATERIALES**

En esta experiencia han participado: 1) Tres profesores de la Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta; 2) Varios profesionales del C.E.E. San Antonio de Ceuta (maestros de pedagogía terapéutica, maestros de audición y lenguaje, fisioterapeutas y técnico de integración social); 3) Varios profesionales de COCEMFE (pedagoga, trabajador social, maestro de pedagogía terapéutica, auxiliar de clínica, fisioterapeuta, auxiliar técnico educativo y técnico de integración social); 4) Seis Alumnos de la Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta (dos alumnas de la especialidad de Audición y Lenguaje y cuatro alumnas de Pedagogía Terapéutica).

Los recursos materiales empleados en este proyecto han sido: 1) Instalaciones y recursos técnicos e informáticos de COCEMFE; 2) Ayudas técnicas del Plan Avanza: 2 ordenadores, 2 pantallas táctiles, 2 ratones faciales, 2 track-ball y 2 pulsadores (Proyecto RETADIS); 3) Recursos técnicos personales de los/las alumnos/as (ayudas concedidas por IMSERSO); 4) SAAC y ayudas técnicas: 1) Mouse tipo joystick: n-ABLER; 2) Conmutador Big Red Twist Multicolor; 3) Brazo tipo flexo; 4) Bandeja grande; 5) Mordaza; 6) Go Talk 4+; 7) BoardMaker and Speaking Dynamically Pro Combo; 8) Communicate In Print - 1 licencia. Éstas últimas han sido adquiridas gracias al CICODE (Universidad de Granada), cuyo impulso económico y administrativo ha catalizado el desarrollo de la experiencia.

## **7.- EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA**

La evaluación del proyecto se ha realizado a través de diferentes instrumentos y técnicas, entre ellas, la *observación directa* por parte de los maestros y tutores, y bajo la *supervisión* del profesorado de la Facultad de Educación. Además, durante la fase práctica se resolvieron las dudas que habían ido surgiendo en el trabajo diario con los alumno/as del colegio San Antonio.

Las *puestas en común* y las *reuniones de coordinación pedagógica* han servido para evaluar la intervención que cada estudiante (P.T. y A.L.) realizaba con los/las alumnos/as que participan en el proyecto, así como conocer la satisfacción de los estudiantes y alumnos/as con discapacidad y sus familias.

Igualmente, todos los estuantes, con la culminación del proyecto, han elaborado una memoria detallando la experiencia y en la que se explicita la intervención específica desarrollada, actividades realizadas, adaptaciones y material elaborado,

dificultades encontradas y valoración personal de la experiencia, basadas en su propio diario de campo.

Finalmente, resaltar que después de las oportunas evaluaciones y valoraciones de todos los participantes de este proyecto, se puede afirmar que se han cumplido todos los objetivos que se habían marcado desde su diseño. De este modo, y haciendo un breve resumen de este apartado, ya que excederían la extensión máxima permitida en esta comunicación, se dilucidan algunos ejemplos:

a) Se ha fomentado el uso de ayudas técnicas y de S.A.A.C por parte del alumnado con discapacidad motriz y comunicativas (véase recursos materiales) que antes no utilizaban por carecer de ellos, porque el personal de la asociación no sabía utilizarlas y porque no se disponía de personal especializado para atender esas demandas en horario de tarde.

b) Se ha desarrollado un modelo colaborativo de trabajo entre el Colegio de EE de San Antonio, la asociación COCEMFE y la Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta cubriendo y atendiendo al alumnado en diversas franjas horarias de la jornada y en diversos contextos sociales y familiares, mejorando así la calidad de vida y nivel independencia de los alumnos con grave discapacidad motriz. Esta valoración altamente gratificante ha sido transmitida por los propios familiares de estos alumnos, por los propios estudiantes de la Facultad y por los alumnos con discapacidad motriz y comunicativa, manifestando la necesidad de mantener este tipo de proyectos y motivo que justifica el deseo de presentar un nuevo proyecto para el curso próximo.

c) Se ha ampliado el conocimiento del alumnado de la Facultad sobre S.A.A.C. mediante la aplicación práctica a situaciones reales con alumnos con graves discapacidades, favoreciendo el perfeccionamiento y formación continua del alumnado y profesorado de la Universidad de Granada.

## **8.- NECESIDADES DETECTADAS Y ACCIONES DE FUTURO: LA CONTINUIDAD DE LA EXPERIENCIA FORMATIVA**

Después de los resultados obtenidos para dicho proyecto, valorado muy positivamente por todos los participantes del mismo, se está planteando ampliarse para el siguiente curso escolar y, por tanto, tener una determinada continuidad, con lo que esto supone para la propia ciudad de Ceuta y para todo los colectivos implicados en el mismo.

1) Elevar el número de beneficiarios y participantes con la pretensión de estabilizar e institucionalizar esta experiencia social y educativa donde no sólo se benefician los alumnos de educación especial con grave discapacidad motriz y dificultades de comunicación, sino todos aquellos/as docentes de educación especial y audición y lenguaje en formación.

2) Formar a los padres y madres de aquellos alumnos/as que requieran ayudas técnicas con fines educativos y de comunicación, para generalizar su utilización en contextos más amplios que el escolar. La adquisición de dichas capacidades por parte de las familias permitiría el refuerzo de determinados



aprendizajes escolares de los alumnos, así como concebir un espacio más amplio y, por tanto, funcional en su perfil comunicativo.

3) Facilitar que alumnos/as con discapacidad motriz de otros centros educativos y asociaciones puedan participar en estas acciones.

### **BIBLIOGRAFÍA**

Luengo, J., Luzón, A., Torres, M. (2008). El enfoque por competencias en el desarrollo de políticas de formación del profesorado. Entrevista a Claude Lessard. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12 (3), 1-16.

Martía, V. (1993). Hacia un nuevo modelo de Educación Especial: la Formación del Profesorado y el trabajo en equipo como aspectos clave para el tratamiento de la diversidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17, 125-134.

Moreira, J., Moreira, A. y Margarida, A. (2009). Preparing special education frontline professionals for a new teaching experience. *Elearning Papers*, 16, September. [Recuperado el 1/07/2010, desde [http://www.elearningeuropa.info/out/?doc\\_id=20083&rsr\\_id=20254](http://www.elearningeuropa.info/out/?doc_id=20083&rsr_id=20254)]

Paul, J.; Epanchin, B.; Rosseli; H. y Duchnowski, A. (1.996). The transformation of Teacher Education and Special Education. *Remedial and Special Education*. 17 (5), 310-322.

Simpson, R.L., Whelan, R.J. y Zabel, R.H. (1.993). Special Personnel preparation in the 21<sup>st</sup> century: issues and strategies. *RASE (Remedial and Special Education)*, 14 (2), 7-22.

Skrtic, TH. S. y Sailor, W. (1.996). School/Comunity partnerships and educational reform. Introduction to the topical issue. *Remedial and Special Education*, 17 (5), 267-270. 283.



## **LA FORMACIÓN DE CARPETAS DE APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA**

**Sílvia Blanch**

**Xavier Gimeno**

**Neus González**

Facultat de Ciències de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona

### **RESUMEN**

El creciente interés por el uso de las Carpetas de Aprendizaje (CA), ha llevado al Grupo de Interés en Carpetas de Aprendizaje en Educación Superior (GI-CAES) de la Unidad de Innovación Docente en Educación Superior (IDES) de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) a participar en la formación permanente del profesorado. Des del grupo se apuesta por un formato de formación-acción, partiendo de las necesidades de los maestros, trabajando los conocimientos teóricos básicos y llevándolos a la práctica como parte del proceso de aprendizaje. La formación sobre CA que se explica en esta comunicación se ha llevado a cabo con maestros de infantil y primaria a lo largo de todo un curso a través de un formato mixto: 8 sesiones presenciales espaciadas durante el curso y trabajo virtual entre las diferentes sesiones. Los maestros trabajan de manera grupal para darse apoyo mutuo pero también individual para ajustar la innovación a las características y necesidades de su alumnado.

**Palabras clave:** carpeta de aprendizaje; enseñanza-formación; progreso académico.

### **THE PORTFOLIOS TRAINING IN PRESCHOOL AND PRIMARY EDUCATION**

#### **ABSTRACT**

The growing interest in the use of portfolios has led to our group (Group on learning portfolios (GI-CAES)) within the "Teaching Quality Improvement" program from the Unit of Higher Education Teaching and Innovation (IDES) of the Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) to participate in teacher training. The group aims to use a training program according to the teachers' specific needs,

building the basic knowledge and implementing the innovation in the schools as part of the learning process. The portfolios training course explained in this paper was conducted with preschool and primary teachers through a mixed format: 8 sessions spaced throughout the course and virtual work between sessions. Teachers work as a group to support each other but also individually, enabling to set the innovation according to the characteristics and needs of their students.

**Key words:** learning portfolio, academic progress, learning and training.

## **1.- LA FORMACIÓN DE CARPETAS DE APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA**

El GI-CAES (Grupo de Interés - Carpetas de Aprendizaje en Educación Superior) nació a principios del curso académico 2004-2005, con el fin de crear un espacio de reflexión del profesorado de diferentes departamentos de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) que ayudara al estudiante a mejorar y gestionar su proceso de aprendizaje y reflexionar sobre el proceso de evaluación, partiendo de las CAES: Carpetas de Aprendizaje en Educación Superior. Este grupo desde sus inicios partió como un “Grupo de Interés de Innovación Docente en Educación Superior” por la Unidad de Innovación Docente en Educación Superior (IDES) de la UAB. Ante la necesidad de innovar en los instrumentos de evaluación, el GI-CAES se plantea como uno de sus propósitos principales el dar a conocer sistemas alternativos, como la carpeta de aprendizaje, para el seguimiento de los aprendizajes de los estudiantes universitarios y también de otras etapas educativas, como la de infantil y primaria.

## **2.- ¿QUÈ ES UNA CARPETA DE APRENDIZAJE?**

La CA es una herramienta de evaluación que permite a los aprendices poder demostrar sus procesos y progresos en cuanto a los conocimientos y competencias que van desarrollando en un área de aprendizaje (Mabry, 1999). Gillespie y otros la definen como “Una herramienta útil, de un multidimensional proceso que recoge evidencias (auténticas y variadas) que ilustran los hitos, los esfuerzos y los progresos de un aprendiz” (Gillespie, Ford, Gillespie y Leavell, 1996:487 en Davies y LeMahieu, 2003).

La carpeta de aprendizaje o portfolio, por lo tanto, es un sistema de enseñanza-aprendizaje-evaluación auténtica y versátil, con unos criterios claros de aplicación, que atribuyen al estudiante la corresponsabilidad de su propio proceso de aprendizaje y de su evaluación formadora. La reflexión constituye el elemento central de la construcción del conocimiento. De esta manera el estudiante se convierte en sujeto autónomo y activo, responsable de su aprendizaje.

A modo de decálogo, a continuación se destacan algunos de los elementos que desde el GI-CAES consideramos esenciales para la comprensión y el uso de las carpetas de aprendizaje (Blanch, Bosco, Gimeno, *et al.*, 2008):

1. El uso de la CA como eje vertebrador de la enseñanza, aprendizaje y evaluación del estudiante exige una interpretación constructiva del aprendizaje y una perspectiva docente basada en la necesidad de ofrecer a los estudiantes experiencias ricas y tan variadas como sea posible, además de una concepción de la evaluación como actividad para la mejora del aprendizaje y la comprobación de

resultados (proceso y progreso).

2. El índice de una CA debe permitir incorporar elementos intencionales del proceso de enseñanza y elementos de personalización del proceso de aprendizaje.
3. El uso de la CA implica la construcción de evidencias a partir de la elaboración de productos finales que ha seleccionado el estudiante a partir de unos criterios que él mismo ha decidido y justificado con el soporte de su maestro/-a.
4. El desarrollo de la CA posibilita que el profesor favorezca que el estudiante reflexione sobre sus procesos de aprendizaje (la metacognición), aprenda a autoevaluarse y sea consciente de los progresos personales y profesionales.
5. La incorporación de las últimas innovaciones tecnológicas, en conjunción con criterios pedagógicos contrastados, puede ofrecer ventajas evidentes, sin embargo, no obstante eso, hay que tener presente que el soporte con que se desarrolla y presenta una carpeta no es en absoluto neutral. Si bien el proceso de reflexión debe ser considerado como parte intrínseca de las construcciones de la CA, también lo debe ser como parte de la autorregulación del aprendizaje y la mejora de la calidad docente.
6. Es importante considerar de qué manera las herramientas que utilizamos en la elaboración de una carpeta pueden influir tanto en el proceso como en el resultado final del proceso de aprendizaje y de evaluación y qué mejoras comportan.
7. Con la carpeta de aprendizaje, la evaluación se integra en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por esta razón, docentes y alumnos pasan a compartir diferentes momentos y formas de la evaluación durante el desarrollo de las carpetas: la evaluación inicial, la evaluación continuada, la co-evaluación, la evaluación final y la autoevaluación.
8. La CA permite evaluar conocimientos, estrategias cognitivas y disposiciones hacia el aprendizaje.

Las carpetas aportan al profesorado un motivo para poder reflexionar y repensar los procesos de enseñanza, aprendizaje y la evaluación del proceso y progreso de los estudiantes (Shores y Grace, 2004). Esta innovación consiste en la búsqueda de sistemas alternativos de seguimiento de los aprendizajes de los alumnos de manera estructurada y planificada haciendo al estudiante un participante activo de su propio proceso de aprendizaje. Esta herramienta permite evidenciar los cambios de manera reflexionada y justificada.

### **3.- LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO**

Des del grupo GI-CAES se apuesta por una formación que implique sentar unas bases teóricas que permitan conocer la carpeta de aprendizaje pero a su vez, se considera imprescindible el poder empezar a construir y a trabajar con la CA durante la formación para poder dar apoyo y resolver de manera ajustada las dudas en el momento que están sucediendo.

### **4.- OBJETIVOS**

Los objetivos que enmarcan la formación de los maestros son los siguientes:

- Conocer un instrumento que permite hacer visible el aprendizaje del alumno y alumna
- Definir las carpetas de aprendizaje en Ed. Infantil y Primaria y su fundamentación.
- Determinar los elementos, herramientas y procesos que conforman una carpeta de aprendizaje.
- Precisar la planificación y estrategias necesarias para su puesta en práctica.
- Elaborar una carpeta de aprendizaje durante el desarrollo del curso.
- Analizar experiencias y materiales concretos ya desarrollados.

## **5.- CONTENIDOS**

Los contenidos que se trabajan en la formación son cuatro principales:

- La evaluación como espacio de reflexión y de orientación
- La documentación de los procesos educativos.
- La Carpeta de Aprendizaje como herramienta para evidenciar procesos, progresos, y productos del aprendizaje en Educación Infantil y Primaria.
- Análisis de materiales y experiencias.

## **6.- METODOLOGÍA DE TRABAJO**

Durante la formación a los maestros de infantil y primaria se alterna la presentación expositiva de los contenidos temáticos por parte del formador/-a con la aplicación en el

contexto del aula. La formación consta 27 horas de sesiones teórico-prácticas y de 3 horas sesiones de seguimiento y evaluación de forma virtual.

Los maestros/-as desarrollan en grupo o individualmente las tareas asignadas después de cada sesión presencial y las mandan virtualmente a los formadores. Los tres formadores revisan las tareas y hacen una devolución grupal para que las reflexiones de mejora que se hacen puedan servir a todos los participantes.

El curso se estructura a partir de una serie de tareas específicas que vertebran la construcción de la carpeta de aprendizaje:

1. Conocimiento teórico de la carpeta de aprendizaje y sus implicaciones. Se combinan momentos expositivos, dinámicas interactivas y lecturas de bibliografía básica.
2. Elaboración del borrador del índice de la CA. Los participantes elaboran una aproximación al índice de la carpeta de aprendizaje que desean llevar al aula. En equipo toman decisiones en cuanto al contenido, intenciones, tipología, estructura y evaluación.

A modo de ejemplo, en la imagen 1 se encuentra el borrador de un índice de una CA enviada por un grupo de maestras que hacía la formación.

<p><b>1. PRESENTACIÓN (PUNTO DE PARTIDA)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Explicar a los niños/as la carpeta de aprendizaje: dejar claro que es lo que vamos a meter en ella y que no.</li> <li>▪ Grabar en vídeo, las expectativas de los niños/as de lo que quieren aprender una vez explicado que cosas vamos a meter en la carpeta.</li> </ul> <p><b>2. DOCUMENTACIÓN (VEO LO QUE APRENDO)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Lecto-escritura: <ul style="list-style-type: none"> <li>➢ Dictado de palabras y dibujo correspondiente.</li> <li>➢ Escribir su nombre.</li> <li>➢ Copiado de palabras.</li> </ul> </li> <li>▪ Dibujos: <ul style="list-style-type: none"> <li>➢ Libres.</li> <li>➢ Artísticos.</li> <li>➢ Esquema corporal.</li> </ul> </li> <li>▪ Lógico-matemáticas: <ul style="list-style-type: none"> <li>➢ Contar: representación de las cantidades.</li> </ul> </li> <li>▪ Psicomotricidad: <ul style="list-style-type: none"> <li>➢ Grabación y fotos de bailes coreografiados.</li> </ul> </li> <li>▪ Proyectos: <ul style="list-style-type: none"> <li>➢ Elección de producciones en cada proyecto.</li> </ul> </li> <li>▪ Identidad y conocimiento de sí mismo: <ul style="list-style-type: none"> <li>➢ Fotografías de los niños/as al lado de un metro.</li> </ul> </li> </ul> <p><b>3. CONCLUSIÓN (SÉ LO QUE SÉ)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ YA SÉ. Ver la carpeta, reflexionar, grabar y transcribir lo que dicen sobre lo que han aprendido.</li> </ul>
---

Imagen 1. Propuesta de índice grupo de maestras de infantil

3. La construcción de las evidencias de aprendizaje y tablas de evaluación. El profesorado decide el tipo de evidencia y los criterios de evaluación que utilizarán.

4. Puesta en práctica de la CA o parte de ella en el aula.

La asistencia al curso implica la aplicación en los centros correspondientes de la propuesta de trabajo práctico. La sesión final consiste en la exposición documentada de los participantes e intercambio de experiencias realizadas.

## 7.- EVALUACIÓN

La asistencia y la participación a las sesiones completas de carácter presencial se consideran dos indicadores para la evaluación del curso. El tercer indicador lo constituye la carpeta de aprendizaje desarrollada por cada docente en su aula y su posterior presentación en la puesta en común en la sesión final. En dicha sesión se presentará el proceso de puesta en práctica en las aulas, los materiales que se hayan elaborado y las decisiones tomadas en cada centro o zona. Estos documentos se aportan en formato informático para facilitar la difusión y el conocimiento a todos los asistentes.

## 8.- VALORACIÓN DE LOS ASISTENTES

Los maestros y las maestras valoraron muy positivamente este tipo de formación donde se les anima a llevar a la práctica la innovación en el aula con el soporte de los formadores. Algunas de las aportaciones que los participantes destacaron el último día se recogieron en la pizarra, como muestra la imagen 2. Las valoraciones de los maestros y maestras implican cambios en sus concepciones y también de la práctica tal y como recogen sus narrativas: “los niños tienen que participar más”; “acoger las propuestas de los niños”; “nuevo enfoque en la docencia más motivador”; “cambiar la práctica educativa, incorporar a los alumnos”; “agradecido, maneras distintas de evaluar a los alumnos y incorporar a las familias”; “más seguridad, profundidad, ganas de empezar”; “ilusión por poner en práctica la carpeta”.



Imagen 2. Valoración de la formación

La formación ha permitido a los maestros y maestras replantearse algunas de las ideas y prácticas que sostienen como educadores. A su vez, los procesos de reflexión e intercambio de experiencias han promovido una mayor seguridad que ha facilitado la puesta en práctica de la innovación de forma significativa. El trabajo en equipo, el seguimiento presencial y virtual facilitan que este tipo de formación ayude al profesorado a implementar de manera activa la innovación en la práctica escolar de manera ajustada a su aula favoreciendo que la innovación pueda ser sostenible en el tiempo en el centro escolar.

## BIBLIOGRAFÍA

Blanch Gelabert, S.; Bosco Paniagua, A.; Gimeno Soria, X.; González-Monfort, N.; Fuentes

Agustí, M.; Jariot Garcia, M.; Jiménez Pelayo, J.; Oliver Del Olmo, S.; Rifà Valls, M.; Santiveri Papiol, N.; Segura Aliaga, D. y Traff Prats, L. (2008). *EINES 5: Carpetes d'aprenentatge a l'educació superior: una oportunitat per repensar la docència*. Bellaterra: Servei de Publicacions Universitat Autònoma de Barcelona. En línea:

<http://www.uab.es/servlet/Satellite?blobcol=urldocument&blobheader=application%2Fpdf&blobkey=id&blobtable=iDocument&blobwhere=1216188719516&ssbinary=true> [Última consulta: 08/07/2010].

Davis, A. y LeMahieur, P. (2003) Assessment for learning: Reconsidering portfolios and research evidence. . In Segers, M. Dochy, F. & Cascallar, E. (eds.) *Optimising new modes of assessment: In search of qualities and standards*. Dordrecht/Boston/London, Kluwer Academic Press.

Gillespie, C, Ford, K., Gillespie, R, y Leavell, A. (1996). Portfolio assessment: Some questions, some answers, some recommendations. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 39, pp. 480-91.

Mabry, L. (1999). *Portfolios plus: A critical guide to alternative assessment*. Thousand

Oaks, California: Corwin Press, Inc.

Shores, E.; Grace, C. (2004). *El portafolio paso a paso. Infantil y primaria*. Graó editorial. Disponible catálogo CCUC. Vista previa limitada en Google books:



<http://books.google.es/books?id=cbvU1HBVReIC&printsec=frontcover&dq=El+portafolio+paso+a+paso.+Infantil+y+primaria>. [Última consulta: 06/06/2010].



## **CURSO ONLINE: CREA TU PROPIA PÁGINA WEB CON SOFTWARE LIBRE**

**Mariana Alonso Briales**

Universidad de Málaga

### **RESUMEN**

En esta comunicación se presenta la experiencia de formación del profesorado del curso online "Crea tu propia página web con software libre" que se ha desarrollado durante el curso 2009-2010 en la provincia de Málaga, España. Esta iniciativa de formación a distancia ofrece al profesorado la posibilidad de descubrir la enorme biblioteca de páginas web que hay disponibles en Internet para todos los niveles educativos. También facilita las herramientas necesarias para que el profesorado diseñe su propia web, y lo más importante, pueda desarrollar una auténtica experiencia de aprendizaje dirigida a mejorar el trabajo en el aula.

**Palabras clave:** formación del profesorado; enseñanza a distancia; alfabetización informática.

### **ONLINE COURSE: MAKE YOUR WEBSITE WITH FREeware**

### **ABSTRACT**

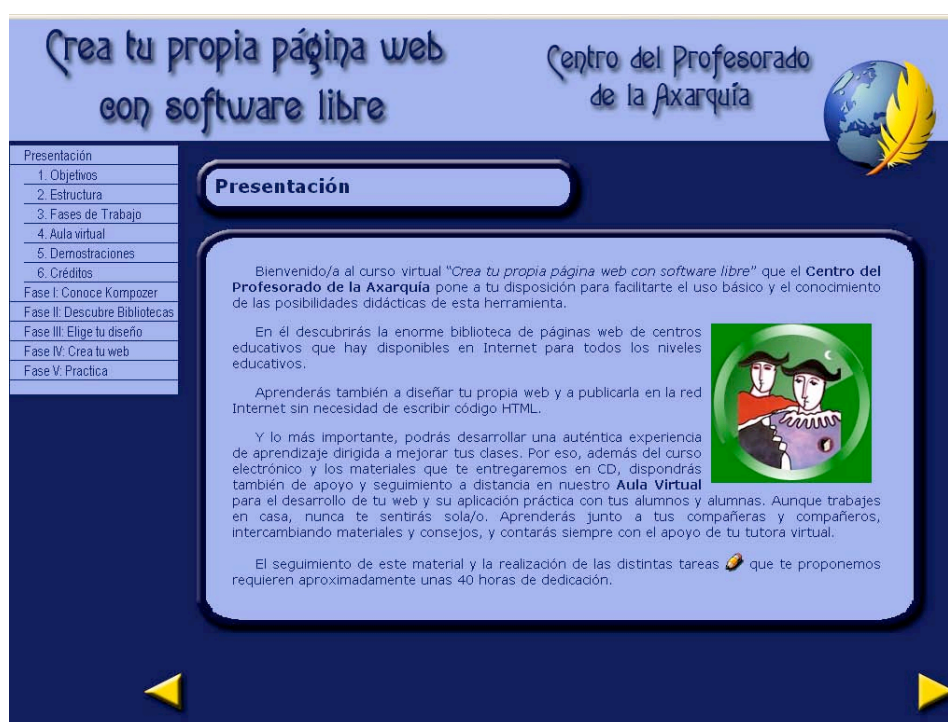
In this paper, is presented the formation experience of teachers participants in the course "Create your own website with freeware" that has been celebrated the 2009-2010 academic year around in Malaga, Spain. This online learning initiative offers to the teachers the opportunity to discover the wide websites collection available on Internet for all kind of educational levels. It also provides the required tools for teachers to design their own website, and most valuable, to develop a real learning experience guided to improve classroom work.

**Key words:** formation of the professorship; distance learning; IT literacy.

## 1.- PRESENTACIÓN

El curso virtual “Crea tu propia web con software libre” que el Centro del Profesorado de la Axarquía pone a disposición del profesorado para facilitar el uso básico y el conocimiento de las posibilidades didácticas de Kompozer, permite descubrir la enorme biblioteca de sitios web de centros educativos que hay disponibles en Internet para todos los niveles educativos. También propone al profesorado el diseño y la publicación de su propia web en la red Internet sin necesidad de escribir código HTML. Y lo más importante, el profesorado podrá desarrollar una auténtica experiencia de aprendizaje dirigida a mejorar sus clases. Por eso, además del curso electrónico y los materiales que se entregan en CD, disponen también de apoyo y seguimiento a distancia en el Aula Virtual para el desarrollo de la web y su aplicación práctica con el alumnado. Aunque trabajen en casa, nunca se sienten solos. Aprenden junto a las compañeras y compañeros, intercambiando materiales y consejos, y contando siempre con el apoyo de la tutora virtual.

El seguimiento de este material y la realización de las distintas tareas que se proponen requieren aproximadamente unas 40 horas de dedicación.



The image shows a screenshot of a web page titled "Crea tu propia página web con software libre" from the "Centro del Profesorado de la Axarquía". The page has a blue header with the title and logo. On the left, there is a vertical menu with the following items: "Presentación", "1. Objetivos", "2. Estructura", "3. Fases de Trabajo", "4. Aula virtual", "5. Demostraciones", "6. Créditos", "Fase I. Conoce Kompozer", "Fase II. Descubre Bibliotecas", "Fase III. Elige tu diseño", "Fase IV. Crea tu web", and "Fase V. Practica". The main content area is titled "Presentación" and contains the following text:

Bienvenido/a al curso virtual "Crea tu propia página web con software libre" que el Centro del Profesorado de la Axarquía pone a tu disposición para facilitarte el uso básico y el conocimiento de las posibilidades didácticas de esta herramienta.

En él descubrirás la enorme biblioteca de páginas web de centros educativos que hay disponibles en Internet para todos los niveles educativos.

Aprenderás también a diseñar tu propia web y a publicarla en la red Internet sin necesidad de escribir código HTML.

Y lo más importante, podrás desarrollar una auténtica experiencia de aprendizaje dirigida a mejorar tus clases. Por eso, además del curso electrónico y los materiales que te entregaremos en CD, dispondrás también de apoyo y seguimiento a distancia en nuestro **Aula Virtual** para el desarrollo de tu web y su aplicación práctica con tus alumnos y alumnas. Aunque trabajes en casa, nunca te sentirás sola/o. Aprenderás junto a tus compañeras y compañeros, intercambiando materiales y consejos, y contarás siempre con el apoyo de tu tutora virtual.

El seguimiento de este material y la realización de las distintas tareas que te proponemos requieren aproximadamente unas 40 horas de dedicación.

There is a small illustration of two people looking at a computer screen in a green circular frame.

Figura 1. Presentación

## 2.- OBJETIVOS

El curso virtual “Crea tu propia web con software libre” pretende:

Facilitar el conocimiento de las posibilidades que ofrece Kompozer para el diseño y edición de páginas web.

Seleccionar y valorar sitios web destinados a distintos niveles educativos.

Diseñar una web con Kompozer que incluya la preparación de una serie de tareas y

procesos estructurados dotando a Internet de un uso realmente educativo.

Poner en práctica la web realizada y evaluar las posibilidades de utilización de este recurso en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Utilizar el Aula Virtual del Centro del Profesorado de la Axarquía como espacio destinado a construir una comunidad de aprendizaje que permita una comunicación fluida entre el profesorado para compartir e intercambiar ideas, inquietudes, proyectos, etc.

### **3.- ESTRUCTURA DEL CURSO**

Las fases de trabajo que componen el curso virtual “Crea tu propia web con software libre” incluyen:

- Una presentación de la fase de trabajo con los objetivos de la misma.
- Secuencias paso a paso para que el profesorado pueda practicar cada una de las actividades propuestas.
- Demostraciones interactivas que permiten al profesorado ver la forma de realizar las tareas propuestas y entrenarse en su realización.
- Tareas concretas que tendrán que enviar a la tutora y que servirán para evaluar el trabajo.

### **4.- FASES DE TRABAJO**

El curso virtual “Crea tu propia web con software libre” se desarrolla en cinco fases de trabajo:

#### I Fase. Conoce Kompozer

En esta fase conocen en qué consiste Kompozer, sus características y qué recursos podemos diseñar con esta herramienta.

#### II Fase. Descubre bibliotecas de sitios web

En esta fase se muestra el amplísimo catálogo de sitios web elaborados por profesores y profesoras para que sirvan de orientación en el diseño de la web que elaboran en fases posteriores.

#### III Fase. Elige tu diseño

Para realizar el diseño del sitio web, proponemos varios modelos y ofrecemos sugerencias para su elaboración.

#### IV Fase. Crea tu web

En este apartado aprenderemos a desarrollar fácilmente nuestra propia web, a colgarla en Internet y a publicar su acceso directo desde el Aula virtual para compartirla con los demás compañeros y compañeras del curso.

#### V Fase. Practica.

Aquí se trata de llevar a la práctica nuestra web realizada con Kompozer, utilizarla como recurso didáctico y contar cómo nos ha ido. También podremos ver, utilizar y comentar las web de los demás compañeros y compañeras.

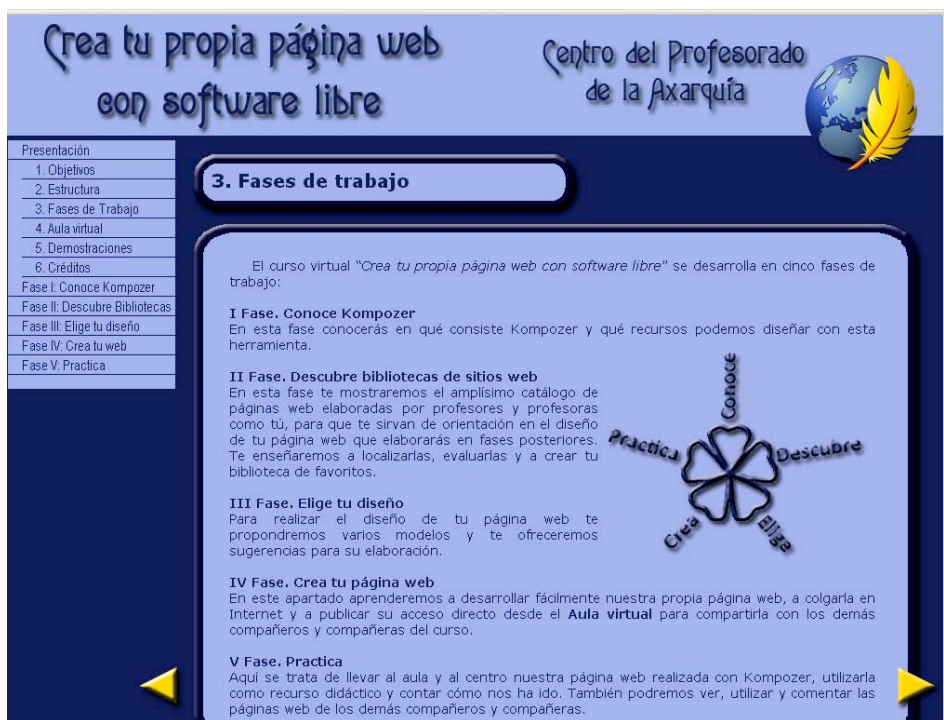


Figura 2. Fases de trabajo

## 5.- AULA VIRTUAL

Todo el curso se ha desarrollado en el Aula virtual del Centro del Profesorado de la Axarquía, que ha sido el espacio de trabajo, utilizado para comunicarse con la tutora, enviar las tareas e intercambiar impresiones con los compañeros y compañeras.



Figura 3. Aula virtual

## 6.- ¿QUÉ ES KOMPOZER? CARACTERÍSTICAS

Kompozer es un editor de páginas web, libre y gratuito, de forma que cualquiera de nosotros está autorizado para utilizarlo. Es un programa muy fácil de usar, con lo que no es necesario dominar herramientas informáticas complejas ni código HTML para crear una web atractiva y de diseño profesional. De esta forma, podremos centrar nuestros esfuerzos en el contenido pedagógico y no tanto en el proceso de elaboración.

Es importante recordar que diversas administraciones con competencias en educación, como es el caso de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, han apostado por el software libre, teniendo instalado Kompozer como programa de edición de páginas web.

Como hemos comentado, Kompozer es un programa libre y gratuito, pensado para editar páginas web sin necesidad de escribir código HTML, que se caracteriza por:

- Multiplataforma, lo que quiere decir que funciona para diferentes sistemas operativos tales como: Windows, Mac OS X, Linux.
- Modo WYSIWYG (lo que ves es lo que obtienes) que hace que la creación web sea tan fácil como escribir una carta con un procesador de textos.
- Gestor de archivos vía FTP integrado. De esta forma podremos subir fácilmente las páginas creadas con Kompozer a nuestro alojamiento web.
- Un poderoso apoyo para los formularios, tablas y plantillas.
- El código HTML creado funcionará en los navegadores webs más habituales.
- Posibilidad de trabajar con varias páginas web a la vez, permitiéndonos tener una visión más completa de nuestro sitio web.

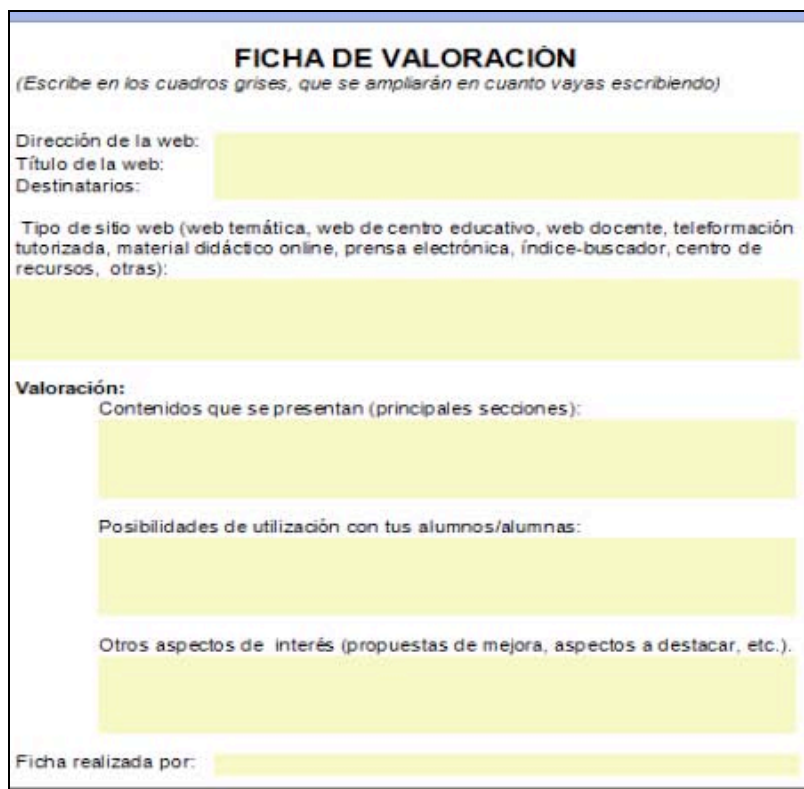
## 7.- BIBLIOTECAS DE SITIOS WEB

En esta fase se muestra como localizar gran variedad de sitios web, cómo evaluarlos y cómo crear una biblioteca de favoritos. Es interesante consultar:

- [Biblioteca de Averroes](#)
- [Recursos premiados del profesorado y alumnado andaluz](#)
- [Instituto de Tecnologías Educativas del Ministerio de Educación](#)
- Otras web que por su valor educativo sean interesantes para compartirlas con los compañeros y compañeras del curso.

La revisión previa de los sitios web resulta imprescindible. Por ello, se propone la siguiente tarea. El profesorado elige una de las web de interés educativo que más le haya gustado y realiza una breve valoración teniendo como referencia la Ficha

de valoración de recursos que presentamos a continuación y que se incluye en la carpeta materiales del CD y en el Aula virtual.



**FICHA DE VALORACIÓN**  
(Escribe en los cuadros grises, que se ampliarán en cuanto vayas escribiendo)

Dirección de la web:   
Título de la web:   
Destinatarios:

Tipo de sitio web (web temática, web de centro educativo, web docente, teleformación tutorizada, material didáctico online, prensa electrónica, índice-buscador, centro de recursos, otras):

**Valoración:**

Contenidos que se presentan (principales secciones):

Posibilidades de utilización con tus alumnos/alumnas:

Otros aspectos de interés (propuestas de mejora, aspectos a destacar, etc.):

Ficha realizada por:

Figura 4. Ficha de valoración

## 8.- ¿QUÉ TIPO DE SITIO WEB PODEMOS DISEÑAR?

Cualquier sitio web puede ser utilizado en un momento determinado como recurso al servicio de los procesos de enseñanza-aprendizaje. No obstante, en esta fase, presentamos tres modelos diferentes de web para que sirvan de orientación en la elección de vuestro diseño.

### 8.1. Web de centros

Las web de centros son sitios web que pretenden promover la comunicación entre sus miembros, mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje y facilitar la difusión de sus actividades. Suelen incluir información sobre:

**Centro educativo.** Situación, historia, servicios que se ofrecen (niveles de enseñanza, cursos, transporte...), instalaciones, características generales del alumnado y de las familias, estructura organizativa, profesorado y personal no docente, ideario del centro, plan de centro, proyecto curricular, etc.

**Entorno.** Características generales y socioculturales del entorno, centros de recursos, otros centros docentes de la zona, lugares de interés educativo.



Actividades del centro. Trabajos realizados por el alumnado, calendario escolar, tutorías, noticias del centro, agenda de actos, actividades deportivas y extraescolares, presencia y servicios del AMPA, etc.

Acceso a las web de los profesores. Incluyen la programación de aula, actividades, orientaciones, documentos, materiales didácticos, etc.

Acceso a la biblioteca del centro. Libros disponibles, enlaces y recursos de interés educativo en Internet tales como diccionarios, traductores, enciclopedias, atlas, periódicos, etc.

## 8.2. Web docentes

Las web docentes se elaboran fundamentalmente para facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje del alumnado y para compartir la experiencia con otros docentes. Entre los elementos que incluyen destacamos:

Presentación del profesor. Se puede detallar su actividad profesional actual y sus principales líneas de trabajo.

Presentación del centro educativo. Se incluye una información breve sobre el centro docente y su entorno, puesto que la mayoría de las instituciones educativas tienen su propio sitio web.

Web de las materias, proyectos o centros de interés. Listado de las asignaturas que imparte, desde las que acceder a las web específicas diseñadas.

Agenda. Espacio destinado a la información de acontecimientos de interés para el alumnado o profesorado del centro.

Canales de comunicación. Se puede incluir el e-mail del docente.

Otros enlaces. Herramientas generales de Internet que pueden resultar útiles para el alumnado o para los compañeros (actividades interactivas, buscadores, prensa electrónica, traductores, enciclopedias, etc.).

## 8.3. Web temáticas

Las web temáticas proporcionan información muy específica sobre determinados centros de interés que pueden resultar de interés educativo para el profesorado. Pueden incluir los siguientes elementos:

Presentación del tema, proyecto o centro de interés. Suelen presentar una justificación de la importancia del centro de interés y del perfil del alumnado al que va destinada.

Objetivos que se proponen con esta web.

Contenidos y actividades de aprendizaje. Se incluyen diversidad de materiales (apuntes y esquemas) y enlaces a recursos de Internet tales como materiales didácticos, juegos, propuesta de ejercicios y actividades de aprendizaje, imágenes, vídeos, bibliografía específica, webquest, cazas del tesoro, etc.).

El sistema de evaluación de los aprendizajes y del proceso de trabajo en general (criterios de evaluación, calendario, etc.)

Espacios para la comunicación, que suelen incluir algún email de referencia, orientaciones para las tutorías presenciales y on-line, enlaces a foros generales o específicos para discutir temas concretos, etc.

Tablón de anuncios, donde el profesorado informa sobre diversas cuestiones de interés (visitas, anotaciones, actividades, calendario, etc.).

## **9.- PRACTICA**

En esta fase se trata de llevar al aula/centro la web realizada con Kompozer, utilizarla como recurso didáctico y contar cómo ha ido. También se podrán apreciar, utilizar y comentar las web de los demás compañeros y compañeras.

Antes de poner en práctica con el alumnado la web diseñada, es necesario preparar las condiciones para su integración en el aula/centro. La planificación de la manera como se organizará su utilización didáctica constituye un aspecto esencial en la intervención educativa. Por ello, se recomienda rellenar la Ficha de Programación didáctica que presentamos a continuación.

<b>FICHA DE PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA</b>	
<i>(Escribe en los cuadros grises, que se ampliarán en cuanto vayas escribiendo)</i>	
Título de tu web:	
La <b>función</b> del sitio web (motivación del alumnado, fuente de información y transmisión de contenidos, práctica, introducción y actualización de conocimientos previos, núcleo central de un tema, repaso, refuerzo, recuperación, ampliación, entorno para la exploración, evaluación):	
El <b>entorno</b> en el que se utilizará (rincón del ordenador, aula, biblioteca, aula de informática, en casa):	
La <b>organización</b> de la actividad:	
Agrupamientos (individual, parejas, grupo pequeño, grupo grande):	
Ambito de aplicación (todo el alumnado, sólo algunos, sólo el profesor/a):	
La <b>metodología</b> :	
Nivel de autonomía (libre, semidirigido, dirigido):	
Empleo de materiales complementarios (¿cuáles?):	
Papel del profesorado (información inicial al alumnado, orientación y seguimiento de los trabajos):	
Otros aspectos de interés:	

Figura 5. Ficha de programación didáctica

Y por último, realizar una breve memoria de las situaciones y elementos más significativos de la experiencia de integración curricular, incorporando fotografías de la sesión y/o impresiones del alumnado.

### **BIBLIOGRAFÍA**

- Gallego, D. y Alonso, C. (1999). *Multimedia en la web*. Dykinson. Madrid
- Gallego, D. y Alonso, C. (2002). *El ordenador como recurso didáctico*. UNED. Madrid.
- González, J. y Gaudioso (2000). *Aprender y formar en internet*. Editorial Paraninfo. Madrid.
- Rodríguez, S. y Bravo (2007). *Las direcciones más interesantes de internet*. Anaya Multimedia. Madrid.
- Joa, C. (2005): *Manual NVU (Editor de páginas Web bajo herramienta libre)*. Ministerio de Educación y Deportes. República Bolivariana de Venezuela.



# **PROPUESTA DE PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PSICOMOTRIZ PARA EL DESARROLLO DEL ESQUEMA CORPORAL**

**Ana Belén Ragel Hernández**

CFI Gabriel Pérez Cárcel

## **RESUMEN**

Este Programa de intervención para el desarrollo del esquema corporal está dirigido a un grupo de cinco alumnos con diferentes discapacidades que se encuentran escolarizados en un Aula Abierta Especializada dentro de un Centro Ordinario. Todos ellos presentan trastorno del esquema corporal referido a la utilización del propio cuerpo y a la relación del cuerpo con el entorno.

**Palabras clave:** Lateralidad; psicomotricidad.

## **PROPOSAL OF A PSYCHOMOTOR INTERVENTION PROGRAM FOR THE DEVELOPMENT OF BODY SCHEME**

## **ABSTRACT**

This intervention program for the development of body scheme is aimed at a group of five students with different disabilities who are enrolled in an Open Classroom Specialist within a mainstream school. All of them present disorder of the body schema refers to the use the body because the body's relationship with its surroundings.

**Key words:** laterality; psicomotor.

## **1.- INTRODUCCIÓN**

El desarrollo psicomotor hace referencia a la adquisición de habilidades que se observa en el niño de forma continua durante toda la infancia. Se va a producir tanto por la maduración de las estructuras nerviosas como por el aprendizaje que el individuo hace descubriéndose así mismo y al mundo que le rodea.

El concepto de esquema corporal, somatognosia o imagen de sí mismo, se refiere a un proceso complejo que comienza en los primeros años de vida y culmina cuando

el niño llega a la pubertad. Con él expresamos la representación que tenemos de los distintos segmentos corporales, de sus posibilidades de movimiento y de acción, así como de sus diversas limitaciones (Ballesteros, 1982)

Esta descripción estructural nos permite saber acerca de la posición de cada parte del cuerpo y nos permite crear una presentación del tiempo (comenzar, realizar, terminar un movimiento determinado) y espacio (izquierda, derecha, arriba, abajo, etc.) de las cambiantes posiciones de las partes del cuerpo en el espacio circundante.

La organización del esquema corporal es el punto de partida de numerosas posibilidades de acción y juega un papel de suma importancia en el desarrollo de los niños. Utilizaremos el término trastorno psicomotor con referencia al esquema corporal, para indicar un retraso o alteración en lo que se considera un desarrollo psicomotor normal ya sea en su totalidad o en algunos de sus componentes que interfiere tanto en la actividad escolar como en las actividades cotidianas.

La importancia principal del esquema corporal radica en que su aprendizaje es básico para la calidad del desarrollo de la imagen corporal. La buena adquisición del esquema corporal es de capital importancia, ya que de lo contrario se producirá un déficit en la relación sujeto-mundo externo.

En el plano de la percepción, una mala estructuración del esquema corporal causará un déficit en la estructuración espacio-temporal, el cual se traducirá en dificultades a la hora de la lectura. En el plano motor, una mala estructuración del esquema corporal causará en la persona una torpeza y una descoordinación, además de una mala postura. En el plano de las relaciones sociales, causa inseguridad a la hora de tratar con los demás.

El adquirir estas habilidades es indispensable para interactuar con el mundo que les rodea, y es por ello que este proyecto de intervención se dirige hacia la enseñanza de la identificación del "yo" y otras partes del cuerpo como: la nariz, boca, ojos, cabeza, tronco, brazos y piernas, de cinco niños con diferentes discapacidades, conductas que son indispensables para la incorporación del resto del aprendizaje.

## **2.- DESTINATARIOS**

Esta intervención está dirigida a un grupo de cinco alumnos escolarizados en un Aula Abierta Especializada dentro de un Centro Ordinario.

El aula está compuesta por 5 niños con las siguientes discapacidades:

- Un niño con Síndrome de Down de 5 años,
- Dos niños con TGD de tipo autista de 4 y 5 años respectivamente.
- Una niña con deficiencia motora de 6 años
- Una niña con una encefalopatía crónica con epilepsia parcial de 5 años.

El criterio que rige el agrupamiento de estos niños es principalmente cronológico, pero además se intenta que se asemejen las competencias curriculares de cada uno de ellos. A pesar de tener afectaciones muy distintas, todos ellos presentan trastorno del esquema corporal referido a la utilización del cuerpo (hablan sobre sí

mismos en tercera persona, desorientación en el propio cuerpo, del espacio exterior, inadecuada utilización en su relación con el entorno)

### **3.- TEMPORALIZACIÓN**

El programa de intervención consta de cuatro actividades que se desarrollan, a su vez en ocho sesiones de 30 minutos. Para facilitar la interiorización de los objetivos y contenidos planteados, se realizarán 2 sesiones semanales, lo que prolongará el desarrollo de la intervención un total de 4 semanas.

Dadas las características de los destinatarios del programa, se hace necesario en función del grado de consecución de los objetivos, algunas sesiones posteriores de recuerdo o en su lugar seguir reforzando los conocimientos adquiridos a lo largo de otras actividades

### **4.- FINALIDAD DEL PROYECTO**

**OBJETIVO GENERAL:**

Desarrollar del concepto del yo, el esquema corporal, el control tónico postural, el desarrollo de la lateralidad, la motricidad fina y la comunicación del estudiante con las personas y su entorno.

**OBJETIVOS DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN**

- Utilizar la primera persona para referirse a sí mismo.
- Nombrar las diferentes partes del cuerpo: cabeza, nariz, boca, ojos, tronco, piernas y brazos.
- Señalar con el dedo índice las diferentes partes del cuerpo.
- Favorecer la motricidad fina.
- Mejorar la comunicación y la expresión verbal.
- Reconocer y afianzar la orientación del propio cuerpo.
- Conseguir la comprensión de la funcionalidad de las diferentes partes del cuerpo.

### **5.- CONTENIDOS**

**CONTENIDOS CONCEPTUALES**

- Conocimiento de sí mismo
- Conceptos de cabeza, nariz, boca, ojos, tronco, piernas y brazos.
- Poesía de la cara.
- Localizaciones espaciales de las partes trabajadas con referencia a uno mismo.
- Habilidades de petición y saludo.

**CONTENIDOS PROCEDIMENTALES**

- Ejercicios de peticiones en primera persona (yo quiero, en lugar de X quiere....)

- Juegos y actividades de imitación.
- Escenificación de la canción de la cara.
- Visualización de imágenes de las partes del cuerpo a trabajar.
- Actividades de discriminación en las que se pregunta dónde están las partes del cuerpo.
- Role-playing con adultos y otros compañeros sobre saludos y peticiones.

#### CONTENIDOS ACTITUDINALES

- Aceptación del propio cuerpo y del de los demás.
- Respeto de las normas de juego.
- Respeto a los compañeros/as.
- Participación, grado de interés y atención.

### **6.- METODOLOGÍA GENERAL**

El maestro debe ajustar la metodología que utiliza en el aula, a la madurez de los destinatarios y a su estilo de aprendizaje, tomando como base la experiencia previa de los alumnos y elementos que sean significativos para ellos. Desde un quehacer pedagógico básicamente activo y no directivo, se busca favorecer el protagonismo, autoafirmación y expresión del alumno, de modo que sus producciones tengan sentido tanto para él como para el profesional.

Mediante un aprendizaje significativo, se establecerán relaciones sustantivas, no arbitrarias entre los conocimientos que ya posee el alumno y los nuevos a adquirir. Partiremos de las ideas y saberes que tienen los niños sobre el tema a tratar.

Buscaremos la funcionalidad de los aprendizajes, que comprendan su utilidad y los puedan aplicar a situaciones de su vida diaria. Así mismo favoreceremos el aprendizaje espontáneo.

Trabajaremos bajo un enfoque lúdico, intentando que los niños se diviertan a la vez que aprenden.

Trabajaremos intercalando las técnicas de modelado, favoreciendo mediante el aprendizaje observacional, la adquisición de los conceptos y moldeado, reforzando sistemáticamente las aproximaciones sucesivas a la conducta-objetivo.

Será fundamental utilizar el refuerzo positivo y crear expectativas positivas en los alumnos, pues ellos perciben e interpretan nuestras conductas.

Así mismo existirá una unanimidad y coherencia de criterios educativos con respecto tanto al ambiente familiar como con los principios psicopedagógicos del centro.

En cuanto a la Organización del tiempo, se respetará en todo momento la máxima de "flexibilidad", atendiendo en todo momento las necesidades de los niños. Es importante señalar el papel activo que tiene la figura del educador dentro del Aula, apoyando y facilitando la labor de la maestra.



## 7.- ACTIVIDADES

<p>SEMANA 1</p>	<p><u>ACTIVIDAD 1: MI "YO"</u></p> <p>SESIÓN 1: ¿QUIÉN SOY YO?</p>  <p>SESIÓN 2: YO QUIERO, TU QUIERES</p>	<p><u>RESPONSABLES:</u></p> <p>MAESTRA Y EDUCADORA</p>	<p><u>BREVE DESCRIPCIÓN METODOLÓGICA:</u></p> <p>Se presentan a los alumnos diferentes fotografías de su familia en las que ellos están presentes, con el fin de que se identifiquen. (trabajamos los pronombres yo, tú, mío, tuyo...)</p> <p>Se realizan diferentes peticiones con elementos que son significativos para los alumnos y que forman parte de su centro de interés (agua, juguete favorito, bocadillo...)</p>
<p>SEMANA 2</p>	<p><u>ACTIVIDAD 2: CONOZCO LAS PARTES DEL CUERPO</u></p> <p>SESIÓN 3: LAS PARTES DEL CUERPO</p>     <p>SESIÓN 4: CANCIÓN DE LA CARA</p> 	<p><u>RESPONSABLES:</u></p> <p>MAESTRA Y EDUCADORA</p>	<p><u>BREVE DESCRIPCIÓN METODOLÓGICA:</u></p> <p>Se presentan a los alumnos diversas fotografías de ellos mismos dónde estén marcadas las partes del cuerpo a trabajar.</p> <p>Cantamos la canción de la cara: "en mi carita redondita tengo ojos y nariz y también una boquita para cantar y reír"</p>

<p>SEMANA 3</p>	<p><u>ACTIVIDAD 3: IDENTIFICO MIS PARTES DEL CUERPO</u></p> <p>SESIÓN 5: ¿DÓNDE ESTÁN MIS OJOS...?</p>  <p>SESIÓN 6: DELANTE DEL ESPEJO</p>  	<p>RESPONSABLES:</p> <p>MAESTRA Y EDUCADORA</p>	<p><u>BREVE DESCRIPCIÓN METODOLÓGICA:</u></p> <p>Pedimos a los alumnos que señalen con el dedo índice las distintas partes de su cuerpo.</p> <p>Pedimos a los alumnos que señalen las distintas partes del cuerpo del compañero y posteriormente los ponemos frente a un espejo y volvemos a preguntar dónde están las partes del cuerpo que estamos trabajando.</p>
<p>SEMANA 4</p>	<p><u>ACTIVIDAD 4: ¿QUÉ PUEDO HACER CON MI CUERPO?</u></p> <p>SESIÓN 7: ¿PARA QUÉ SIRVEN MIS OJOS?</p>    <p>SESIÓN 8: NOS SALUDAMOS</p> 	<p>RESPONSABLES:</p> <p>MAESTRA Y EDUCADORA</p>	<p><u>BREVE DESCRIPCIÓN METODOLÓGICA:</u></p> <p>Vamos explicando a los alumnos la funcionalidad de las partes del cuerpo trabajadas, poniendo ejemplos reales (fotografías, perfumes, distintos sabores, elementos manipulables...)</p> <p>Trabajamos habilidades sociales relativas al saludo y despedida, para ello es necesario en primer lugar realizar un role-playing dentro del aula y posteriormente salir a las distintas dependencias del centro para que ensayen con personas que no les resulten tan familiares.</p>

## **8.- RECURSOS MATERIALES**

Los recursos materiales se presentan separados por actividades. Se incluye un coste económico aproximado por actividad y referido para un grupo de cinco alumnos.

ACTIVIDADES 1 Y 2: coste aproximado 60 euros.

- Cámara fotográfica digital y revelado de las fotografías.
- Juegos varios presentes en el aula.
- Objetos de casa que gusten a los alumnos

ACTIVIDAD 3: coste aproximado: coste aproximado 30 euros.

- Espejo de 50 x 100 cm.

ACTIVIDAD 4: coste aproximado 15 euros.

- Imágenes
- Perfume
- Sal, azúcar, fruta
- Peluche, cuento.

La cámara fotográfica y el espejo son materiales que se pueden utilizar para otras actividades que se planteen en el aula o en el centro.

## **9.- EVALUACIÓN**

### **EVALUACIÓN DEL PROGRAMA**

- ✚ Adecuación de los objetivos y contenidos a las características de los alumnos destinatarios.
- ✚ Disponibilidad de los recursos requeridos para la puesta en marcha.
- ✚ Grado de formación e implicación de los profesionales que llevan a cabo el proyecto.
- ✚ Nivel de aplicabilidad en otros centros y otros destinatarios

### **EVALUACIÓN DE LOS OBJETIVOS**

- ✚ Grado de consecución de objetivos.
- ✚ Mantenimiento en el tiempo de los conceptos adquiridos.
- ✚ Nivel de implicación y disfrute de los destinatarios.

### **EVALUACIÓN DE LAS ACTIVIDADES**

- ✚ Acomodación de las actividades a la temporalización.
- ✚ Eficacia de las actividades en la consecución de los objetivos
- ✚ Grado de satisfacción de los destinatarios y profesorado implicado.

Al finalizar cada actividad, la maestra rellenará una hoja de registro en la que

figuraré el grado de consecución de los objetivos de cada actividad por parte de los alumnos, la motivación e interés que han presentado y las observaciones pertinentes.

## **10.- COLABORACIÓN CON LAS FAMILIAS**

En lo relacionado a este programa, ayudarán aportando diversos materiales que necesitaremos para la realización de las actividades (fotografías familiares, objetos personales de los niños que sirvan de refuerzo, etc).

Los padres estarán informados de los objetivos que se van a trabajar y se pedirá su colaboración para que refuercen en casa lo aprendido en el colegio, los alumnos se llevarán a casa una copia de la canción de la cara.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Ballesteros, S. (1982). *El esquema corporal*. Madrid: TEA

Cabezas, H. (2005). Esquema corporal: una conducta básica para el aprendizaje del niño con autismo. *Revista Educación*, 29 (2), 207-215.

Cosas de la infancia. <http://www.cosasdelainfancia.com/>. Consultado 10-04-2010

Psicólogo infantil.com. <http://www.psicologoinfantil.com/trasdesapsicom.htm>. Consultado 03-02-2010

## **LA RESPONSABILIDAD MORAL DEL PROFESOR ANTE EL EEES**

**Emilio García García**

**Pilar Marín Gómez**

Universidad Complutense de Madrid

### **RESUMEN**

Caracterizamos las competencias que han de tener los profesores en cinco ámbitos: conocer, hacer, querer, convivir y ser, que se corresponden con las demandas de la sociedad actual a los alumnos. Consideramos como competencias básicas del profesor su desarrollo personal, equilibrio emocional y responsabilidad moral. Procurar el propio bienestar, la satisfacción con la profesión, incluso la felicidad, es condición vital para el profesor. Estos objetivos no resultan fáciles, dadas las condiciones conflictivas del ejercicio profesional y las múltiples causas de malestar para el docente, pero resultan imprescindibles para una educación de calidad.

**Palabras clave:** profesor; responsabilidad; competencias; educación.

### **THE MORAL RESPONSIBILITY OF TEACHERS IN THE EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA**

#### **ABSTRACT**

We characterize the competences that teachers should have in five areas: to know, to do, to want, to live together and to be, they correspond to the requests of the students in present society. The teachers must procure their personal development, well-being and moral responsibility. The satisfaction with the profession, life satisfaction, even happiness, is a vital condition for the teacher. These aims are not easy because of the difficult conditions of professional practice, but they are essential for a quality education .

**Key words:** teacher; responsibility; competitions; education.

## 1.- INTRODUCCION

La profesión de profesor en la sociedad actual exige dominar un conjunto de competencias; que ha de aprender en instituciones superiores de formación universitaria; que requiere continua formación y actualización de conocimientos y técnicas; que ha de poner en práctica según principios éticos; para responder a una necesidad personal y social de primer orden, como es la educación.

Desde posturas críticas, sociológicas y pedagógicas, se ha cuestionado las reivindicaciones profesionalizadoras de los profesores, por cuanto conllevarían intereses personales y sectoriales elitistas y burocráticos, que serían incompatibles con los ideales democráticos de solidaridad, autonomía y difusión del saber (Burbules y Desmore, 1992). También Apple (1986, 1989) denuncia los intereses que operan bajo la reivindicación de una tecnificación de la enseñanza. Pero sería un error identificar profesionalización con tecnificación de los procesos educativos, pues cabe entender la profesión como desarrollo de una cultura profesional, que avance en niveles de formación, autonomía, responsabilidad, compromiso social y personal en el trabajo. El concepto neoliberal de profesión queda superado por una acepción más social, democrática y crítica (Fernández Pérez, 1988; García García, 1996, 2006; Ortega y Valera, 1991).

La reivindicación de la profesionalidad por parte de los profesores no puede quedar limitada a aspectos técnicos de la función docente, sino que se ha de plantear un desarrollo profesional más amplio, una nueva cultura profesional, que propicie espacios de reflexión, de crítica sobre las funciones de la educación, modelo de sociedad y proyecto de hombre, procesos de formación, condiciones laborales, variables del proceso enseñanza-aprendizaje, teniendo como objetivo el profesor investigador de su práctica profesional (Hoyle, 1974; Stenhouse, 1982, 1987; Giroux, 1987; Kemmis, 1988; Schon, 1992; Imbernon, 1994).

Señalamos como características del buen profesor en la sociedad actual, y particularmente ante las demandas que plantea el Espacio Europeo de Educación Superior, las siguientes:

- Compromiso con la profesión. La implicación personal, emocional y moral en el quehacer es condición determinante para la buena valoración por los alumnos y el éxito en la tarea.
- Afectividad con los alumnos. Un comportamiento afectivo hacia los alumnos, con empatía, optimismo, estima y apoyo, son cualidades valoradas muy positivamente.
- Conocimiento de la materia que enseña y empleo de técnicas didácticas adecuadas. Saber lo que se enseña y enseñarlo bien. Combinar metodologías variadas, partiendo de las características diferenciales de los alumnos y del grupo.
- Trabajo colaborativo en grupo de profesores. El trabajo en grupo es altamente valorado, aunque no tan practicado. Analizar las experiencias y dificultades en sesiones formales y de claustro, pero también en conversaciones de pasillo y recreo, es requisito para mejorar las competencias del profesor.
- Pensamiento reflexivo y crítico. Reflexionar en la práctica y sobre su práctica, a efectos de poner en juego nuevas hipótesis, contextualizar y desarrollar teorías, adoptar nuevas metodologías y estrategias didácticas.
- Motivación por la calidad. Los buenos profesores se comprometen con la

innovación y la calidad en los centros, procurando proyectos compartidos, liderazgos eficaces, apertura al contexto comunitario (Hargreaves, 1992, 1996; Marchesi y Martín, 2000).

Identificamos las exigencias de la profesión docente en cinco ámbitos:

- CONOCER: conjunto estructurado de conocimientos sobre el mundo natural y sociocultural. Las disciplinas del currículo. Competencias cognitivas
- HACER: conjunto de procedimientos y estrategias. Competencias procedimentales
- QUERER: motivación, compromiso, esfuerzo. Competencias afectivas
- CONVIVIR: capacidad para trabajar y relacionarse con compañeros y alumnos. Competencias comunicativas
- SER: desarrollo del profesor como persona. Responsabilidad ética ante los alumnos, familias y sociedad. Competencias metacognitivas y personales.

Las competencias que han de desarrollar los profesores en estos ámbitos se corresponden precisamente con las demandas a la educación de los alumnos en nuestra sociedad. La educación tiene planteadas exigencias múltiples, crecientes, complejas y hasta contradictorias, en la sociedad actual. Se requiere transmitir, masiva y eficazmente, un volumen cada vez mayor de conocimientos, que genera y requiere la sociedad cognitiva. Se exige ofrecer criterios y orientaciones para no perderse entre cantidades ingentes de informaciones, más o menos superficiales y efímeras, que invaden los espacios públicos y privados, para mantener el rumbo en proyectos de desarrollo personal y social. La educación debe proporcionar las cartas náuticas en un mundo complejo y en permanente agitación, al mismo tiempo la brújula para poder navegar por él y el ancla para detenerse, anticipar y valorar rutas a seguir.

En la sociedad del conocimiento el aprendizaje no se circunscribe a un determinado espacio como las instituciones educativas, se exige aprender en todos los contextos. Por otra parte, el aprendizaje no puede quedar limitado a un determinado periodo temporal en el ciclo vital de la persona. No se puede ya vivir de las rentas de conocimientos adquiridos en los años de formación. Los continuos cambios en todos los niveles conllevan nuevas demandas profesionales y nuevas exigencias personales. Es obligado aprender a lo largo de toda la vida de la persona. La enseñanza-aprendizaje en la universidad debe capacitar a las personas para ese aprendizaje permanente.

## **2.- ENSEÑAR-APRENDER PARA COMPRENDER**

En la sociedad del conocimiento, cada persona ha de asimilar una base de conocimientos rigurosos y estrategias eficaces; tiene que saber qué pensar y cómo actuar ante las situaciones relevantes a lo largo de la vida; hacerlo desde criterios razonables y susceptibles de crítica; ser sensible a las exigencias cambiantes de los contextos; desarrollar el pensamiento reflexivo, crítico y creativo. La enseñanza-aprendizaje para la comprensión, como gran reto para nuestro tiempo, se ha de construir sobre los siguientes pilares: A) Aprender a conocer, B) Aprender a querer y sentir, C) Aprender a hacer, D) Aprender a convivir, E) Aprender a ser, F) Aprender sobre el conocer, el querer, el sentir (Delors, 1996; García García, 2009).

A) Aprender a conocer. Conocimiento es un término con un contenido semántico muy amplio. Hace referencia a: los conocimientos comunes que las personas tenemos sobre el mundo y que utilizamos en nuestra vida cotidiana; los conocimientos disciplinares sobre distintos ámbitos de la realidad natural y sociocultural que conforman las distintas ciencias y saberes; los conocimientos sobre la propia identidad personal; los conocimientos sobre el conocimiento mismo o metacognición.

Conocer requiere asimilar información, tener memorias y operar con ellas, realizar procesos, ejercitar procedimientos o estrategias para sacar el mejor partido a lo que se conoce, conocer continuamente más, resolver problemas, tomar decisiones. Pero conocer también requiere motivación, esfuerzo, compromiso, constancia en un proyecto formativo de desarrollo personal y social.

Aprender a conocer es una exigencia para responder a las demandas prácticas y profesionales de la sociedad cognitiva; pero también es condición imprescindible para desarrollarse con más plenitud como persona, ejercitar las capacidades humanas, disfrutar del saber, dar sentido a la vida. Aprender a conocer supone ejercitar todas las capacidades de la mente: los procesos de atención, percepción, memoria, razonamiento, pensamiento crítico, creatividad, resolución de problemas, lenguaje, motivación, afectividad.

La sociedad del conocimiento actual (sociedad de la imagen, es caracterización más propia) está sesgada hacia un tipo de información, la icónica, las imágenes, que si bien conlleva oportunidades, también entraña serios riesgos. Las informaciones en imágenes, con su rapidez, inmediatez, variedad, novedad, atractivo, plantean unas exigencias de procesamiento de información mental diferentes de la información lingüística, propias del texto y discurso. Los formatos multimedia requieren un tipo de atención, concentración, planificación, esfuerzo distinto del procesamiento de textos, más significativo y profundo. Manejar el mando a distancia de la TV, o el buscador de páginas WEB en el ordenador, es tarea muy distinta a enfrentarse y enfrascarse con la lectura de un libro. La hegemonía de mensajes icónicos en la sociedad de la información puede obstaculizar, paradójicamente, el desarrollo mental de las personas, el pensamiento elaborado, significativo, crítico, creativo, que requiere precisamente la sociedad del conocimiento (Gardner, 2000; Hargreaves, 2003).

B) Aprender a querer y sentir. La voluntad, el esfuerzo, el compromiso son imprescindibles para alcanzar los proyectos de desarrollo personal y comunitario. El aprendizaje continuo que conlleva la sociedad cognitiva exige comprometerse activamente con proyectos formativos personales que requieren constancia, esfuerzo, renuncias. Más de un 80% de la población adulta considera clave la formación, pero solamente menos de un 25% elabora planes de formación personal y se implican en ellos.

Desear, querer, amar lo que se hace es condición obligada para alcanzar buenos resultados. Las motivaciones pueden ser más externas, como el deseo de reconocimiento, prestigio social, recompensas monetarias, etc.; o más internas como el deseo de saber, de realizar bien el trabajo, de superarse, etc. Los seres humanos estamos motivados, interna y externamente, en distintas proporciones según circunstancias. Es preferible que la motivación tenga origen más interno, puesto que las fuentes externas tienden a ser más pasajeras. Las personas



automotivadas internamente mantienen los niveles altos, aún cuando las recompensas externas disminuyan o desaparezcan. Una proporcionada combinación de motivación externa e interna es deseable.

Cada persona ha de comprometerse con su propia formación. Ha de querer aprender de forma independiente y autónoma en contextos cambiantes. Ha de querer ser competente para evaluar y tomar decisiones sobre qué, cuándo, cómo necesita aprender y dónde obtener los recursos precisos. El interés y motivación resultan claves para un aprendizaje eficaz. Cuando el conocimiento resulta relevante y significativo para la persona, tanto intelectual como afectivamente, es asimilado de forma más fácil, duradera y eficaz (Seligman, 1999).

C) Aprender a hacer. El curriculum escolar ha puesto tradicionalmente énfasis, cuando no exclusividad, en transmitir conocimientos, prestando menos atención a los procedimientos, las prácticas, los modos de hacer. Pero el saber hacer presenta unas demandas especiales en la sociedad actual. Ya no se trata de especialización profesional, de preparar para una tarea definida y un trabajo profesional estable en el tiempo. Hoy se requiere un continuo aprender a hacer, una adaptabilidad a los contextos tan cambiantes.

En la nueva economía, el trabajo está en un proceso que podemos calificar de “desmaterialización”. Cada vez tiene menos que ver con la “materia” como ocurría en sociedades agrarias (cultivar la tierra) o industriales (fabricar objetos), y más con el conocimiento, la comunicación, el asesoramiento, planificación, supervisión, relaciones interpersonales, etc.

Aprender a hacer no es aprender prácticas rutinarias, más propias de la formación profesional del pasado. La nueva economía exige nuevas competencias. Las tareas industriales en cadena, fragmentadas y repetitivas están dando paso a “colectivos de trabajo”, “grupos de proyecto”, satisfacción del cliente, calidad total. Los empleados ya no son anónimos e intercambiables y las tareas se personalizan. Junto a la formación profesional y calificación técnica, se requieren otras competencias como la capacidad de iniciativa, proyecto personal y compromiso, aptitud para trabajar en grupo, disposición a asumir riesgos, afrontar y resolver conflictos, planificar, tomar decisiones y evaluar procesos y resultados, introducir innovaciones y mejoras.

D) Aprender a convivir. Aprender a convivir en los diferentes y simultáneos espacios en los que transcurre nuestra vida: nivel familiar, escolar, laboral, sociocultural, es quizá lo más urgente e importante. En la sociedad globalizada y de la información, somos observadores impotentes de quienes generan y mantienen los conflictos y la violencia. Los modelos violentos en la familia, escuela, empresa, medios de comunicación de masas, están alcanzando cotas alarmantes.

El derecho a la paz se declara prioritario al comenzar el siglo XXI, como condición básica para el desarrollo y bienestar personal y social. El descubrimiento, reconocimiento y respeto del otro se logra en paralelo a la conformación de la propia identidad personal. Es objetivo prioritario de la educación desarrollar la propia identidad a la vez que comprender y valorar la personalidad de los demás. Si la familia, escuela, trabajo, medios de masas fomentan actitudes de respeto, tolerancia se están previniendo comportamientos violentos.

Aprender a convivir es objetivo prioritario en nuestra sociedad, cada vez más

multicultural. La inmigración plantea cuestiones de carácter ético y político, de respeto a los valores y cultura de las minorías, a la vez que exigencias de aceptación e integración en la cultura mayoritaria. Pero especialmente exige respuestas educativas apropiadas para los hijos de los inmigrantes y compromete a los profesores, sus valores, actitudes, metodologías y prácticas.

Aprender a convivir no es un conocimiento meramente declarativo, sino también y sobre todo procedimental. Es decir, se adquiere practicándolo y exige tiempo y condiciones adecuadas. El pensamiento crítico y el comportamiento responsable y solidario sólo se alcanzan con una metodología de enseñanza-aprendizaje consonante.

La educación tiene una doble misión: mostrar la complejidad y diversidad de la especie humana y, a la vez, las semejanzas e interdependencia entre todos los seres humanos. Todas las personas compartimos una estructura mental, unos universales cognitivos, emocionales, lingüísticos, según ponen en evidencia las ciencias cognitivas (Marina, 2004).

E) Aprender a ser. Ante el siglo XXI, el desafío de la educación no es tanto preparar a las nuevas generaciones para vivir en una sociedad determinada; sino dotar a cada persona de competencias y criterios que le permitan comprender el mundo cambiante que le rodea y comportarse solidaria y responsablemente. Más que nunca, la función esencial de la educación es proporcionar a todos los seres humanos la libertad de pensamiento, sentimiento, imaginación y creatividad, que necesitan para dar sentido a su vida y alcanzar las cotas más altas posibles de bienestar y felicidad.

La educación es un viaje interior desde el nacer hasta el morir. El desarrollo del ser humano se ha de dar en todas las potencialidades personales, intelectuales, efectivas, morales, estéticas, sociales, etc.; en todos los contextos, de familia, trabajo, ocio, etc.; y a lo largo de todas las etapas del ciclo vital.

Tal concepto de educación cuestiona la distinción tradicional entre educación básica y educación permanente o de adultos, entendida ésta como nivelación, perfeccionamiento, promoción o reconversión profesional. La meta deseable de dar más años a la vida y más vida a los años, conlleva una disponibilidad educativa constante, tanto si se trata de brindar nuevas posibilidades educativas, perfeccionar o ampliar la formación profesional, como de satisfacer el deseo de saber, de belleza, de superación personal y autorrealización. La autoestima, la autoeficacia y experiencias de control sobre el medio, el optimismo, la solidaridad conllevan una vida más feliz (Bandura, 1999; Seligman, 1999).

F) Aprender sobre el conocer, querer y sentir. Resulta cuando menos extraño que las personas tengan que conocer tantas cosas sobre el mundo natural y sociocultural (matemáticas, física, química, biología, historia, sociología, economía, etc.) y apenas reciban conocimientos sobre sí mismos, cuando por otra parte están muy interesados.

Los conocimientos, las teorías que de la mente se tengan no es una cuestión meramente teórica, sino de extraordinaria relevancia práctica, especialmente en aquellas profesiones (las más en nuestra sociedad de conocimientos y servicios) que tienen que ver con otras personas y sus comportamientos, y por tanto sus pensamientos, sentimientos y motivaciones.

Profesores, psicólogos, pedagogos, sociólogos, antropólogos, trabajadores sociales, etc. perciben, enjuician, valoran y actúan en su práctica profesional desde la teoría de la mente que más o menos explícitamente sostienen. La teoría de la mente constituye en la actualidad un dominio de investigación en el que confluyen diversas ciencias cognitivas, y que está proporcionando resultados sorprendentes y de extraordinaria relevancia teórica y aplicada (Riviere y Núñez, 1996; García García, 2001, 2005; Gómez, 2007).

### **3.- EQUILIBRIO EMOCIONAL Y RESPONSABILIDAD MORAL**

La profesión de profesor exige, según hemos comentado, conocimientos de distintas ciencias y saberes, además de un dominio en habilidades y técnicas para enseñar lo que se sabe. Pero ser profesor requiere unas competencias o disposiciones más básicas o fundamentales: valores, actitudes y aptitudes necesarias para potenciar el desarrollo personal de los alumnos. Para propiciar tal desarrollo en los alumnos es preciso que el profesor cuide especialmente su desarrollo personal, su equilibrio emocional y su integridad moral (Carr, 2005).

No hay acuerdo en los investigadores en cuanto a la calificación como competencias de estas disposiciones básicas del profesor. Para unos, el desarrollo personal, equilibrio emocional y responsabilidad moral son las competencias fundamentales de los profesores, sobre las que se articulan todas las demás competencias. Desde otros planteamientos se opta por considerarlas como disposiciones básicas, rasgos de carácter y personalidad, absolutamente prioritarias en el buen profesor, pero que no se deben considerar estrictamente como competencias.

El objetivo principal de la educación es promover el desarrollo personal de los alumnos, en todas sus capacidades mentales: cognitivas, afectivas, morales y sociales, en la confianza y expectativa optimista de conseguir, además de vidas personales más realizadas, una sociedad cada vez más justa, solidaria y feliz. Estas metas educativas requieren necesariamente valores y actitudes personales en el profesor: satisfacción con su quehacer, equilibrio emocional, autonomía intelectual, compromiso moral.

El compromiso del profesor, su responsabilidad fundamental está en disponer y proporcionar a todos sus alumnos, los recursos y oportunidades más idóneas, para que puedan asimilar los diversos tipos de aprendizajes, consciente de que el propio alumno es el responsable principal de su propia formación. Cuando hablamos de proporcionar para *todos sus alumnos las mejores condiciones y oportunidades* queremos resaltar justamente la disponibilidad para todos y cada uno de los alumnos: los que van bien con los aprendizajes, y aquellos que presentan dificultades y necesitan de apoyos especiales, bien por discapacidad mental, trastorno de conducta, dificultades de aprendizaje o están más desprotegidos y vulnerables en contextos familiares de riesgo o pertenecen a minorías culturales, como los inmigrantes.

Cuando mencionamos *los diversos tipos de aprendizajes* nos referimos a los aprendizajes de los conocimientos propios de las diferentes materias y áreas disciplinares; pero también a los aprendizajes de procedimientos y estrategias; los aprendizajes para la convivencia, para el desarrollo personal, cognitivo, afectivo,

moral y social; los aprendizajes para desarrollar la autonomía y la autodisciplina y el equilibrio emocional. Lo que anteriormente sintetizamos como: aprender a conocer, querer, sentir, hacer, convivir, ser, y aprender sobre el conocer, querer y sentir.

Ciertamente el profesor no tiene en exclusiva la responsabilidad de la educación y aprendizajes de los alumnos. Está el mismo alumno con su responsabilidad ante la propia formación, la familia, la escuela y las administraciones. Pero esta responsabilidad compartida no puede ser la excusa para que el profesor no asuma su responsabilidad intransferible, y se instale en sistemas de atribución distorsionados, según los cuales se apropia de todos los éxitos, atribuyendo los fracasos a agentes externos.

La complejidad de la función docente supone un gran esfuerzo continuado, una alta inversión de recursos mentales y personales, que difícilmente se ven compensados con incentivos razonables. De ahí el profesor quemado, estresado, deprimido. Es preciso que el profesor se cuide a sí mismo si quiere ser agente para el desarrollo de otras personas. El ajuste personal, equilibrio emocional, bienestar, son condiciones personales necesarias para una buena práctica profesional.

Si bien como ciudadanos tenemos derecho a verlo todo de color negro, escribe Savater (1997), como profesores, como educadores no nos queda más remedio que ser optimistas. La enseñanza presupone el optimismo tal y como la natación exige un medio líquido para ejercitarse. Quien no quiera mojarse debe abandonar la natación, quien sienta repugnancia hacia el optimismo, que deje la enseñanza. Porque educar es creer en la perfectibilidad humana, en la capacidad innata de aprender y en el deseo de saber que la anima, que hay cosas como valores, símbolos, técnicas, hechos que pueden ser sabidos y que merecen serlo, que los hombres podemos mejorarnos unos a otros por medio del conocimiento. De todas estas creencias optimistas puede uno muy bien descreer en privado, pero en cuanto intenta educar o entender en qué consiste la educación, no queda más remedio que aceptarlas. Con verdadero pesimismo puede escribirse contra la educación, pero el optimismo es imprescindible para ejercerla.

Sentirse comprometido con un proyecto personal que se estima valioso, verse con recursos y competencias para afrontarlo, valorar logros y éxitos razonables en su quehacer, son componentes de la vivencia de bienestar y hasta de felicidad, que en cierta medida y en determinados tiempos, al menos, han de estar presentes en la profesión docente. Una vida plena y significativa consiste en experimentar emociones positivas respecto al pasado y al futuro, disfrutar de los sentimientos positivos procedentes de los placeres, obtener numerosas gratificaciones de nuestras fortalezas características y utilizar éstas al servicio de algo más elevado que nosotros mismos para encontrar así un sentido a la existencia (Csikszentmihalyi, 1998; Seligman, 1998, 2003).

Un buen profesor, un profesor competente ha de disfrutar de una relativa satisfacción con y en su profesión. No es posible aspirar a una educación de calidad sin un estado de razonable bienestar personal. Estas vivencias y sentimientos positivos de equilibrio, de flujo, de felicidad dependen de múltiples variables intra y extra-profesionales. Juegan un papel crítico las experiencias vividas en otros contextos como el familiar, económico, social, amistad, ocio; los proyectos de vida, los valores y metas; la personalidad del profesor. Está también el momento en su

ciclo vital y profesional, desde los años de antigüedad hasta las condiciones de salud.

En ocasiones las emociones negativas, las frustraciones acumuladas, los fracasos y desilusiones, tanto en la vida profesional como en la personal apenas obstaculizan la razonable satisfacción en la actividad docente; como si el profesor hubiera sido capaz de elaborar una coraza protectora ante las condiciones tan adversas, y pudiera desarrollar una adaptación positiva a pesar del contexto de riesgo en el que se desenvuelve. El profesor sigue animoso, comprometido. Otros profesores, por el contrario, se desaniman, se desmoralizan, se vienen abajo, incapaces de afrontar con expectativas de éxito las condiciones conflictivas de su quehacer profesional. También en estos casos las variables extra-profesionales están muy presentes (Marchesi, 2007).

#### **4.- CONCLUSION**

En nuestra sociedad, en tiempos de premura y agobios, pararse a pensar, a reflexionar, es un buen procedimiento para desarrollar estrategias protectoras que posibiliten mantener el ánimo y la moral en la tarea de educar. Así mismo, mantener las relaciones positivas con amigos y compañeros; implicarse en proyectos de formación e innovación, al menos en algunas etapas de nuestra vida; cuidar la propia salud y bienestar frente a riesgos y amenazas varias; descubrir algunos momentos de plenitud en nuestra vida, también en la profesional, es el mejor seguro contra la apatía y el malestar, y condición necesaria para aspirar a una educación de calidad, que promueva el desarrollo personal de nuestros alumnos, en una sociedad cada vez más libre, justa y feliz.

#### **BIBLIOGRAFÍA**

- Apple M. (1986). *Ideología y curriculum*. Madrid: Akal
- Apple, M. (1989). *Maestro y textos*. Madrid: Paidós
- Bandura, A. (1999) *Autoeficacia. Cómo afrontamos los cambios en la sociedad actual*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- Burbules, N. y Desmore, R (1992). Los límites de la profesionalización de la docencia. *Educación y Sociedad*. 11, 67-73.
- Carr, D. (2005). *El sentido de la educación. Una introducción a la filosofía y teoría de la educación y de la enseñanza*. Barcelona: Grao.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Aprender a fluir*. Barcelona: Kairós
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana
- Fernández Pérez, M. (1988). *La profesionalización del docente*. Madrid: Escuela Española
- García García, E. (1996). Estrés, profesión docente y personalidad del docente. *Ansiedad y Estrés*. 2 (2-3), 245-260.
- García García, E. (2001). *Mente y cerebro*. Madrid: Síntesis.
- García García, E. (2005). *Teoría de la mente y desarrollo de las inteligencias*.

*Educación Desarrollo y Diversidad*. Vol. 8, 1, 5-54

García García, E. (2006). Las competencias del profesor en la sociedad del conocimiento. En R. Mejía (Coord.). *Educación, Globalización y Desarrollo Humano* (pp. 109-151) Santo Domingo, RD: Editora Buho.

García García, E. (2009). Identidad profesional y responsabilidad moral del profesor. En M. Maceiras y R. Mejía (Coordinadores). *Investigación e innovación* (pp.31-68). Salamanca: Editorial San Esteban

Gardner, H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Barcelona: Paidós

Giroux, H. (1987). La formación del profesorado y la ideología del control social. *Revista de Educación*. 284, 53-76

Gómez, C. (2007). *El desarrollo de la mente en los simios, los monos y los niños*. Madrid: Morata

Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society*. Berkshire: Open University Press

Hargreaves, A. y Fullan, M. (1992). *Understanding teacher development*. Londres: Casell

Hoyle, E. (1974). *Professionalism, professionalism and control in teaching*. London Educational Review. 3, 12-19

Imbernon, F (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesor*. Barcelona: Grao

Kemmis, S. (1988). *El curriculum más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata

Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes*. Madrid: Alianza

Marchesi, A. y Martín, E. (2000). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza

Marina, J. A. (2004). *Aprender a vivir*. Barcelona: Ariel

Ortega, F. y Varela, A. (1991). *La profesión de maestro*. Madrid: CIDE

Riviere, A. y Núñez, M. (1996) *La mirada mental*. Buenos Aires: Aique

Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel

Schon, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid: Paidós-MEC

Seligman, M. (1999). *Niños optimistas*. Barcelona: Grijalbo

Seligman, M. (2003). *La auténtica felicidad*. Barcelona. Vergara

Stenhouse, L. (1982). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.

Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata

## **UTILIZACION DE UNA WEB PARA LA DOCENCIA DE LA ASIGNATURA DE RADIOLOGIA Y MEDICINA FISICA ESPECIAL**

**Juan de Dios Berná Mestre**

**José Manuel Moreno Fernández**

**Eduardo Rey Jara**

**Jesús María Méndez Pérez**

**Juan de Dios Berná Serna**

Universidad de Murcia

### **RESUMEN**

En el curso académico 2009-2010 se ha realizado la cuarta edición de casos radiológicos elaborados por los alumnos de Radiología y Medicina Física Especial de la Universidad de Murcia. La publicación de los casos se lleva a cabo en una página web que hemos denominado proyectobird. Se trata de una Base Interactiva de Radiodiagnóstico (BIRD), donde se incluyen las siguientes secciones: Cabeza y Cuello, Tórax, Mama, Abdomen, y Musculoesquelético. El número total de casos publicados en la web es de 710. El acceso a través del portal permite a los alumnos consultar este contenido y permite relacionar de manera interactiva los conocimientos teóricos, así como su aplicación en situaciones de prácticas clínicas concretas. La resolución de cada caso clínico se basa en la selección de la opción correcta a través de los distintos pasos del estudio radiológico. BIRD es una sencilla herramienta que complementa la formación de los alumnos, que consideran interesante esta actividad. Además, en el presente curso académico se ha introducido el ePortafolio en la web, que ha sido utilizado como herramienta de aprendizaje y de evaluación. Los resultados obtenidos muestran una valoración global positiva del sistema docente implantado.

**Palabras clave:** web; aprendizaje; portafolio electrónico; evaluación.

## **WEB SYSTEM FOR THE TEACHING OF RADIOLOGY AND SPECIAL PHYSICAL MEDICINE**

### **ABSTRACT**

The fourth edition of radiological cases prepared by students of Radiology and Special Physical Medicine of the University of Murcia has been performed in the 2009-2010 academic year. The cases are published in the web page: <http://www.proyectobird.es>, which is a RadioDiagnosis Interactive Base (BIRD), where the following sections are included: Head and Neck, Thorax, Breast, Abdomen, and Musculoskeletal. The total number of cases published on the website is 710. This system allows the students to relate, in an interactive way, not only the theoretical knowledge but also its application in situations of specific clinical practices. The resolution of each clinical case is based on the selection of the correct option across the different steps of the radiological study. BIRD is a simple tool that complements the learning of the students, who, indeed, regard it as a quite interesting activity. Moreover, this academic year has been introduced ePortfolio on the web, which has been used as a tool for learning and assessment. The results show an overall positive evaluation of the educational system.

**Key words:** web; teaching; electronic portfolio; assessment.

### **1.- INTRODUCCION**

En el ámbito del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) las exigencias de calidad involucran la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), y la evolución de las prácticas pedagógicas exigiendo una reconceptualización teórica y práctica, así necesitamos revisar aspectos como: flexibilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, mayor personalización del sistema educativo, mayor interacción entre profesores y alumnos, equilibrar el trabajo personal con el trabajo cooperativo y transición de un modelo docéntrico al discéntrico, evolucionar de un aprendizaje pasivo al activo eliminando las barreras espaciotemporales de la educación presencial. Además, el sistema de créditos europeos o European Credits Transferibles Sistem (ECTS) es el pilar del proceso, al que se han sumado la estructura compatible de las titulaciones y el impulso de la garantía de calidad. Dentro de este marco, las propuestas de reformas universitarias impulsadas por las nuevas directrices se están organizando en función del establecimiento de las competencias finales que el alumnado deben conseguir. Las competencias constituyen el eje de todo proceso de enseñanza-aprendizaje y modifica sustancialmente la manera en que el docente ha de planificar la enseñanza. En la coyuntura actual de convergencia con el EESS se da una gran importancia al proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación centrada en el alumno. Esto implica la priorización de metodologías activas que permitan a los alumnos descubrir y construir conocimientos por ellos mismos, fomentando una actitud activa y positiva hacia el aprendizaje, y de este modo proporcionar estrategias para aprender a lo largo de la vida. En este contexto, nosotros implementamos la carpeta de aprendizaje (CA) o portafolio en la asignatura Radiología y Medicina Física Especial durante el curso académico 2006-2007, que es una asignatura troncal de sexto curso de la Licenciatura de Medicina (Plan



2001).

El presente trabajo corresponde a un proyecto de innovación docente denominado “Prácticas Docentes de Radiología y Medicina Física Especial: WEB Interactiva de Casos Clínicos y prtafolio Electrónico”, subvencionado por la Universidad de Murcia. En este estudio se presenta nuestra experiencia con la docencia de la asignatura de Radiología y Medicina Física Especial a través de una web interactiva de casos clínicos y la puesta en marcha este curso académico 2009/10 del portafolio electrónico (e-portafolio).

## 2.- METODOLOGIA

El aprendizaje de esta asignatura se desarrolló a través de actividades prácticas, seminarios y mediante el portafolio electrónico (Figura 1).

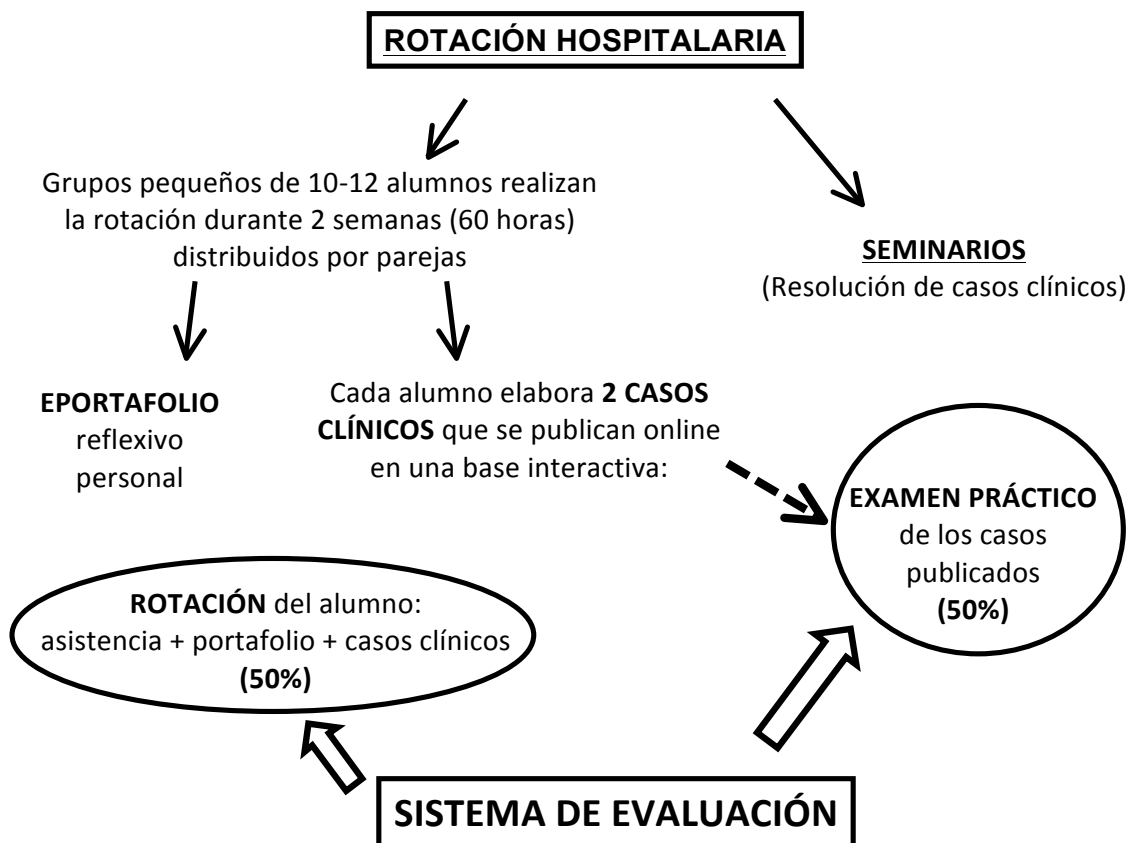


Figura 1. Esquema de la metodología

## 3.- ACTIVIDADES PRÁCTICAS

Los alumnos realizaron una rotación durante dos semanas por las diferentes Secciones de los Servicios de Radiodiagnóstico y Medicina Nuclear, del Hospital Universitario Virgen de la Arrixaca de Murcia y el Hospital Santa María del Rosell

de Cartagena, en grupos pequeños de 12-14 alumnos (se establecieron 9 grupos), distribuidos por parejas. En cada grupo se nombró un alumno coordinador, cuya función fue servir de puente entre el grupo y el coordinador de la asignatura para abordar cualquier cuestión. Así mismo, a cada alumno se le asigna un tutor fundamentalmente para ayudarle a elaborar los casos clínicos y resolver los problemas que le surjan durante la rotación.

Durante la rotación hospitalaria los alumnos recibieron seis seminarios de una hora de duración sobre los siguientes temas: a) Fundamentos de la ecografía, indicaciones de la ecografía en urgencias, resolución de casos clínicos (dos seminarios); b) Sistemática de lectura de una radiografía de tórax y presentación de casos clínicos; c) Sistemática de lectura de una radiografía de abdomen y resolución de casos clínicos; d) Indicaciones de la tomografía computarizada y resonancia magnética en Neurorradiología, discusión de casos clínicos; e) Medicina Nuclear: técnicas, indicaciones y presentación de casos clínicos.

#### **4.- GUÍA TUTORIAL PARA LA ELABORACIÓN DEL E-PORTAFOLIO**

Para motivar a los alumnos y promover su implicación se dieron an las recomendaciones oportunas sobre la organización del e-Portafolio y los criterios de evaluación se expusieron con claridad al inicio de la rotación hospitalaria.

Se ha creado una página web que hemos denominado proyectobird para que los alumnos trabajen con un formato de e-Portfolio reflexivo, de aprendizaje y libre, que fue realizado de forma individual. El e-Portafolio es una herramienta que el alumno utilizó de manera continuada a lo largo de todo el proceso de prácticas, para ir señalando aquellas actividades que en su opinión son más significativos.

#### **5.- ELABORACIÓN DE CASOS CLÍNICOS**

Los casos clínicos que elaboraron los alumnos fueron publicados en la web ([www.proyectobird.es](http://www.proyectobird.es)). Para elaborar los casos clínicos los alumnos siguieron las normas que se muestran la web.

#### **6.- BASE INTERACTIVA DE RADIODIAGNÓSTICO**

El Proyecto Base Interactiva de RadioDiagnóstico© (2006) es una sencilla base de casos radiológicos elaborados por los alumnos de Radiología y Medicina Física Especial de la Universidad de Murcia. En BIRD se incluyen las siguientes secciones: Cabeza y Cuello, Tórax, Mama, Abdomen, y Musculoesquelético. El acceso a través del portal permite a los alumnos consultar este contenido, poniendo en práctica sus conocimientos en Radiología y tomar contacto con la dinámica de trabajo del Servicio de Radiodiagnóstico y Medicina Nuclear. La resolución de cada caso clínico se basa en el avance interactivo mediante la selección de la opción correcta. Las preguntas se centran en la elección del método de imagen apropiado, en la descripción de los hallazgos radiológicos, diagnóstico diferencial y el posible diagnóstico final. La información que se expone en esta web es exclusivamente de carácter docente para los estudiantes de Medicina. Además, de los casos publicados en esta web docente se seleccionaron los casos problema del examen final de la asignatura.

## **7.- EVALUACIÓN**

La evaluación del alumno se basa en las diferentes actividades realizadas según los siguientes criterios:

1) La evaluación de la rotación del alumno: 50% de la calificación. En este apartado se incluye:

- Comprobación de asistencia a los seminarios (obligatorios) y horas de prácticas realizadas.

- Elaboración del e-Portafolio más la realización de dos casos clínicos según formato establecido.

2) Examen práctico basado en preguntas sobre veinte casos clínicos elaborados por los alumnos, representa el otro 50% de la calificación final.

## **8.- MEJORA CONTINUADA**

Para valorar la experiencia docente se han tenido en cuenta dos indicadores: 1) Resultados de una encuesta de satisfacción; 2) Comentarios libres de los alumnos acerca de la rotación recogidos en la carpeta.

### *Encuesta de satisfacción*

Se realizó una encuesta similar a la del tipo SEEQ (Student Experience of Educational Questionnaire), para recoger información acerca de la experiencia desarrollada en esta asignatura.

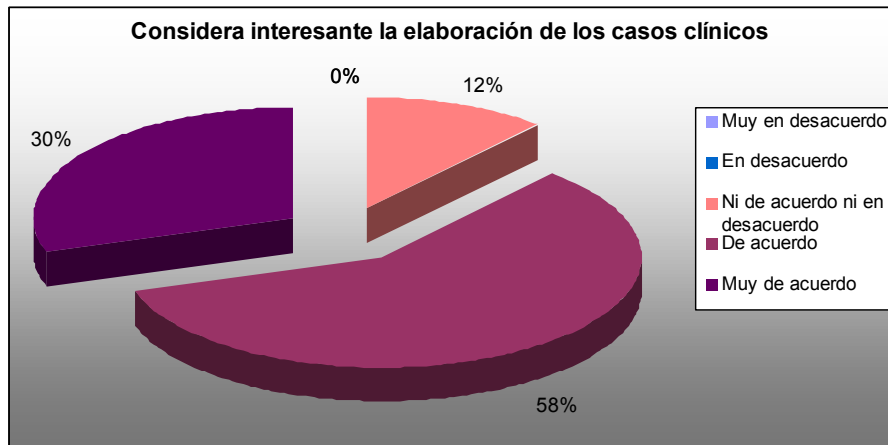
Las respuestas a cuestiones como “Considera interesante la elaboración de los casos clínicos”, “Considera adecuada la web de los casos clínicos”, contienen una escala de 1 a 5 (1-Muy en desacuerdo-, 2-En desacuerdo-, 3-Ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4-De acuerdo-, 5-Muy de acuerdo); y en cuanto a la respuesta relacionada con la valoración global del ePortafolio, incluyen las siguientes opciones: 1-Muy mala, 2-Mala-, 3-Regular-, 4-Buena-, 5-Muy buena-.

El cuestionario lo rellenaron 113 alumnos (81 mujeres y 32 hombres; media de edad: 24.2 años, rango: 23-46 años) de forma voluntaria y anónima aprovechando la realización del examen práctico.

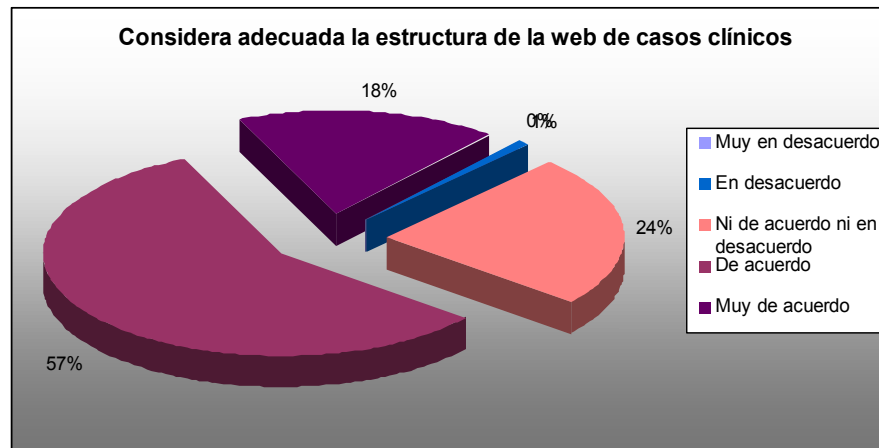
## **9.- RESULTADOS**

### Resultados de la Encuesta de Satisfacción

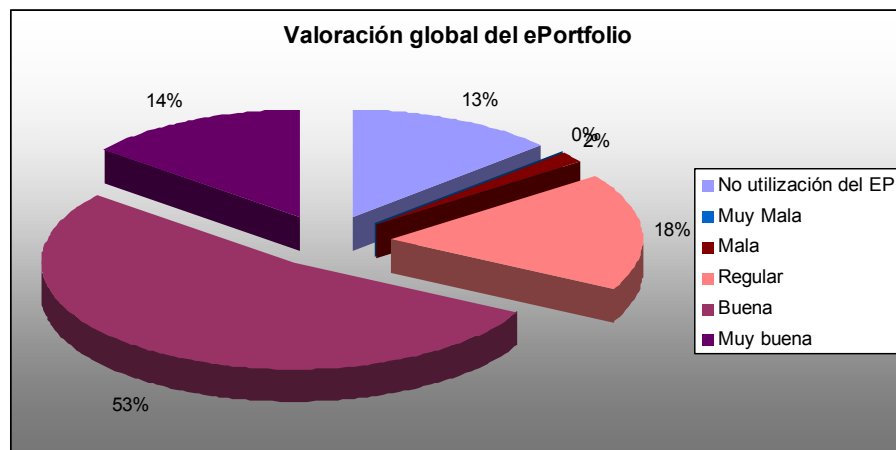
La mayoría de los alumnos (88%) indicaron que la elaboración de los casos clínicos fue interesante, y ni de acuerdo ni en desacuerdo el 12% (Figura 2).



Además, la mayoría de los alumnos (75%) consideraron adecuada la web de casos clínicos (Figura 3).



La valoración global de la mayoría de los alumnos que utilizaron el e-Portafolio fue positiva (Figura 4). El e-Portafolio no fue utilizado por 15 alumnos que realizaron sus actividades mediante el Portafolio tradicional.



## Comentarios libres de los alumnos

La práctica totalidad de comentarios realizados por los alumnos y recogidos en la carpeta acerca de la rotación, fueron muy positivos. Ejemplos: 'La dinámica y organización de las actividades prácticas me han parecido muy acertadas, y el trato que hemos recibido muy cordial', 'Es una idea muy buena impartir una asignatura de este modo porque hace que nos impliquemos más y, en definitiva, que el aprendizaje sea fructífero de verdad',...

## 10.- CONCLUSIONES

- BIRD es una sencilla herramienta web que mejora la metodología docente en Radiología.
- El alumnado considera interesante la elaboración de casos clínicos, y es una herramienta muy interesante para su formación.
- La implantación del e-Portafolio ha sido valorada positivamente por el alumnado, aunque la puesta en práctica no es una tarea fácil, ya que requiere un gran esfuerzo tanto por los alumnos como por los profesores en la docencia práctica de la asignatura.

## BIBLIOGRAFIA

Alfageme, M.B. (2007). El portafolio reflexivo: metodología didáctica en el EEES. *Educatio Siglo XXI*, 25,209-226.

Berná, Juan de Dios; Reus, Manuel; Moreno, José Manuel; Ruzafa, María; Madrigal, Manuel (2008). La carpeta de aprendizaje: una innovación docente en la asignatura de Radiología y Medicina Física Especial. *Revista de Educación Médica*, 11 (4):247-55.

Berná, JD; Reus, M; Moreno JM; Ruzafa M; Madrigal M (2008). Una innovación docente en la asignatura de Radiología y Medicina Física Especial: nivel de satisfacción de los alumnos. V Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria. Valencia, 29-31 de Octubre.

Berná Mestre, J.D.; Moreno Fernández, J.M.; Berná Serna, J.D. (2009). Prácticas docentes de Radiología y Medicina Física Especial: nuestra experiencia con una base interactiva de casos. I Congreso de Docencia Universitaria. Vigo, 2-4 de julio.

Berná Mestre, J.D.; Moreno Fernández, J.M.; Berná Serna, J.D. (2009). Radiología y Medicina Física Especial: valoración de la experiencia de una innovación docente. IV Jornada Nacionales sobre el Espacio Europea de Educación Superior. Murcia, 22-24 de Septiembre.

Prendes Espinosa, M.P.; Sánchez Vera, M. (2008). Portafolio electrónico: posibilidades para los docentes. *Revista de Medios y Educación*, 32, 21-34.



# **MENTORIZACIÓN DE PROFESORADO NOVEL EN LA UNIVERSIDAD DE GRANADA**

**Francisco González Gómez**

**José A. Peña-Ramos**

**Juan Francisco Bejarano Bella**

**Alberto Ruiz Villaverde**

Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Universidad de Granada

## **RESUMEN**

La Universidad de Granada realizó en 2008/2009 el I Curso de Iniciación a la Docencia Universitaria, dirigido a mejorar la práctica docente del profesorado novel y del personal investigador con experiencia inferior a tres años. El Curso incluye una fase de práctica tutorizada para cuyo desarrollo se han constituido en cada Centro una o varias unidades de trabajo compuestas por un profesor mentor y uno o dos profesores noveles. Estas unidades permiten el contacto cercano con dichos profesores, el intercambio de experiencias con colegas del Centro, y la realización de propuestas concretas individualizadas. La presente comunicación detalla el desarrollo de la Práctica Docente Tutorizada en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, en la que han participado dos profesores noveles.

**Palabras clave:** mentor; profesor novel; práctica docente.

## **MENTORING BEGINNING TEACHERS AT THE UNIVERSITY OF GRANADA**

### **ABSTRACT**

The University of Granada carried out in 2008/2009 the First Course of Introduction to University Teaching aimed at improving the teaching practice of junior faculty and research staff with less than three years experience. The Course included a tutored practice phase for the development of which had been established in each Centre one or more work units composed of a mentor teacher and one or two beginning teachers. These units allow close contact with such teachers, exchange of experiences with colleagues from the Centre and the implementation of individualized specific proposals. This paper details the

development of the Tutored Teaching Practice in the Faculty of Political Sciences and Sociology, in which two beginning teachers have participated.

**Key words:** mentor; beginning teacher; teaching practice.

## **1.- JUSTIFICACIÓN**

La docencia universitaria debe regirse por la excelencia y calidad. Los profesores universitarios son los únicos profesionales de la educación reglada en España que no reciben formación para el desarrollo de su actividad. Permanentemente evaluados en el ejercicio de su actividad investigadora, están prácticamente exentos de controles en la calidad de la enseñanza. Los procesos de contratación de profesores universitarios y el sistema de evaluación en el ejercicio de la profesión relega la actividad docente a un segundo plano. En este escenario la calidad en la enseñanza se traduce con frecuencia en un ejercicio autónomo de responsabilidad. Así, los programas y planes de asesoramiento y mentoría para profesores noveles ofrecen una excelente oportunidad para iniciarse en el ejercicio de la docencia, pues reducen incertidumbres en el profesor, minimizan el riesgo de dejar en un segundo plano el interés por la docencia, y favorecen el logro de los niveles de calidad y excelencia propios de la enseñanza universitaria (Wang, 2001).

A la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad de Granada se han incorporado en los últimos años profesores con escasa experiencia en la práctica docente. En este Centro tampoco es práctica habitual la realización de cursos y/o seminarios orientados a su formación. En este contexto, la fase de práctica tutorizada ha supuesto una excelente oportunidad para asesorar y hacer propuestas de mejora a los profesores que han realizado el Curso de Iniciación a la Docencia Universitaria. Las acciones llevadas a cabo en el marco del Programa de Tutorización implantado en la Facultad se han adaptado a las necesidades manifestadas por los profesores noveles que participaron en la experiencia. Tras la primera entrevista y la observación en el aula se especificaron objetivos concretos para cada uno de los dos profesores noveles.

## **2.- OBJETIVOS PREVISTOS CON LA INTERVENCIÓN**

El programa de tutorización pretende facilitar la integración del profesorado novel en el ámbito universitario. Mediante el apoyo y asesoramiento demandados tanto en la esfera profesional, ya sea en el ejercicio de la docencia, en su actividad investigadora o en su conocimiento de la *vida universitaria*, como en la personal (Teixidó, 2009), dicho programa hará posible una integración menos traumática en el nuevo entorno de trabajo y relaciones interpersonales. El programa de tutorización contribuirá a la consecución de algunos de los objetivos previstos en el Programa Docencia-Andalucía: (i) mejorar la actividad docente del profesorado; (ii) aportar valores de referencia sobre la actividad docente; (iii) apoyar individualmente al profesorado proporcionándole evidencias contrastadas sobre su docencia para su mejora continua; y (iv) contribuir al necesario cambio cultural en las universidades que supone la revitalización de la actividad docente. Además de estos objetivos de carácter general, que a priori han servido para el diseño del Programa, se mantuvo al inicio de la fase de práctica tutorizada una entrevista con



cada uno de los profesores noveles para definir objetivos concretos de manera individualizada. Seguidamente se hace una breve semblanza de cada uno de los profesores noveles y se destacan los aspectos de mejora que manifestaron en la entrevista inicial. Aunque la entrevista no fue demasiado reveladora en este sentido, algunos aspectos de mejora señalados fueron tenidos en cuenta como objetivos de la práctica autorizada.

El Novel A es en la actualidad becario de investigación de la Junta de Andalucía. Posee experiencia docente fuera de la enseñanza universitaria: fue profesor interino de instituto entre 2005 y 2007. Aprobó la oposición en 2008, con plaza provisional en Antequera. Actualmente se encuentra en excedencia. Además, ha estado ejerciendo durante dos cursos académicos como profesor sustituto interino en el Departamento de Economía Aplicada de la Universidad de Granada. Con una carga docente de 24 créditos, ha repartido su docencia en el curso 2008/2009 entre las asignaturas Economía Política en Derecho, Sociología y doble titulación en Derecho y Ciencias Políticas y de la Administración, y Economía Urbana en la Licenciatura en Economía. En marzo de 2009 le comunican la concesión de una beca de investigación de la Junta de Andalucía, que no firma hasta abril de 2009. En la reunión mantenida se muestra como un docente vocacional. No manifiesta tener inseguridades, y expone en varias ocasiones su gusto por la docencia. En la entrevista le resulta difícil detectar algún aspecto a mejorar de la práctica docente. Se muestra muy seguro de sí mismo. Aunque muy receptivo a la posibilidad de mejorar la técnica de enseñanza, cuando es preguntado por aspectos que desea mejorar no acierta a proponer ninguno.

El Novel B, en el momento de iniciar esta parte del Curso, se encuentra convaleciente por enfermedad. En todo momento muestra un gran interés por el seguimiento del Curso. La sesión presencial mantenida con el Novel A se sustituye en su caso por un intercambio de opiniones "online". El Novel B es Becario FPU de tercer año. Está adscrito al Departamento de Sociología y tiene asignada una carga docente de 5.25 créditos. Imparte la asignatura Ecología Humana en la Licenciatura en Sociología. En años anteriores ya ha tenido responsabilidades docentes en esta misma asignatura. En el contacto mantenido, el Novel B pone de manifiesto como posibles aspectos para la mejora: (i) controlar los nervios; (ii) interactuar con los alumnos en clase; (iii) relajar el ambiente de clase; e (iv) introducir herramientas y recursos que hagan más variada la sesión de clase y no tan mecánico el trabajo.

### **3.- EXPERIENCIA: ACCIONES REALIZADAS**

A continuación se relatan las acciones realizadas.

Entrevista personal: el Programa se inició a mediados de febrero, coincidiendo con el comienzo de la segunda parte del curso académico. Tras una primera toma de contacto mediante e-mail se realizó una entrevista personal de manera independiente a cada uno de ellos. Esta primera entrevista no se hizo en grupo porque ellos ya se conocían bien al haber coincidido en la fase presencial del Curso de Iniciación a la Docencia. En esta primera sesión se intercambiaron impresiones de diverso tipo, sobre todo estrictamente docentes, pero también otras relacionadas con su investigación o la relación con los compañeros. Fueron objetivos de la primera entrevista: (i) permitir el conocimiento mutuo entre novel

y mentor; (ii) rebajar posibles tensiones frente al inicio de la fase de práctica autorizada; (iii) sentar las bases de una relación pensada entre iguales; (iv) establecer de manera personalizada los objetivos de actuación; y (v) explicar las actuaciones y planificación de la fase. En la entrevista inicial se les comentó que la práctica tutorizada del Curso estaría basada en dos actuaciones principales. Por un lado, se propusieron sesiones clínicas de supervisión en las que se harían grabaciones en clase que luego serían comentadas. Por otro lado, se propuso la observación de profesores con dilatada experiencia docente, para destacar algunas cualidades particulares de la práctica docente.

1ª sesión de supervisión clínica: 1.-Observación en el aula y grabación de la sesión para su posterior visionado. Se acordó con los profesores noveles pasar por el aula uno de los días que tuvieran clase. En un intento de rebajar su posible estado de nerviosismo, se permitió que cada uno de ellos eligiera el día de *puertas abiertas*. Además de la observación *in situ*, la sesión de clase se grabó en vídeo. Posteriormente se facilitó una copia a cada uno de ellos para que tuvieran la oportunidad de verse y poder hacer un comentario posterior. Se pretendía que vieran su forma de impartir las clases, para que tuvieran la perspectiva del alumno, con objeto de intentar mejorar algún aspecto concreto de su labor docente. 2.-Tras el análisis de la grabación de cada una de las sesiones, se mantuvo una entrevista personal con cada uno de los profesores noveles. Siempre creando un ambiente distendido se comentaba la práctica docente destacando los puntos fuertes y sugiriendo mejoras en aspectos concretos.

Respecto al Novel A, tal y como se podía prever tras la primera entrevista mantenida, posee mucha seguridad en el aula. Comienza la clase recordando lo visto el día anterior y a continuación presenta la estructura de la sesión del día. En la explicación se apoya en proyecciones de PowerPoint. Aspectos positivos que pueden añadirse son que mantiene la atención del alumno y una relación amistosa con él, presenta los aspectos prácticos del tema y planifica bien la enseñanza. La seguridad que demuestra contrasta con el hecho de mantenerse sentado durante toda la clase. Se detecta también como aspecto a mejorar que hace fluir con demasiada celeridad las ideas y conceptos, teniendo en cuenta que la clase está dirigida a alumnos de primer curso que carecen de nociones previas sobre Economía. La velocidad con que fluyen las ideas se acompaña con pocas inflexiones en el tono de voz. La abundancia de ejemplos que emplea rompe con demasiada frecuencia la línea argumental expositiva. Se comienza la segunda entrevista preguntándole acerca de cómo se ha visto en la grabación realizada en clase, si alguien más ha visto el vídeo y qué opinión ha manifestado, y, finalmente, si encuentra algún aspecto a mejorar. El Novel A comenta que se encuentra mejor de lo que esperaba al verse en el vídeo y que los comentarios de personas que han visto su clase han sido muy positivos. Refiere sólo que un amigo le ha señalado que no hace inflexiones en el tono de voz. Tampoco en esta segunda entrevista, después de verse en el vídeo, acierta a señalar algún aspecto que le gustaría mejorar de su práctica docente. Tras una conversación distendida se llega al acuerdo de que en una segunda sesión en el aula, el Novel A seguirá los siguientes consejos: (i) impartir la clase de pie, en lo posible manteniendo más cercanía con el alumno; (ii) hablar de manera más pausada, haciendo paradas entre idea e idea, y, en lo posible, hacer inflexiones en el tono de voz; y, (iii) en las proyecciones en

PowerPoint, incluir menos texto y con un tamaño de letra mayor, y más espacio para imágenes.

En cuanto al Novel B, también inicia la clase comentando lo visto el día anterior y explicando qué va a verse durante la clase. Se echa de menos el uso de la pizarra o alguna presentación en PowerPoint para reforzar la explicación de clase. El ritmo de clase es muy acertado. Llama la atención del alumno para que tome nota de algún concepto o idea de especial interés. Alterna la explicación de conceptos teóricos con ejemplos que ayudan a entender la teoría. Refuerza muy bien las explicaciones para clarificar los conceptos. Se muestra muy distendido en clase y fomenta la participación con preguntas que siempre encuentran respuesta por parte de algún alumno. En su manera de expresarse en público resultan evidentes sus dotes en los ámbitos de la comunicación verbal y no verbal. Respecto de las cuestiones que el Novel B había planteado en la entrevista inicial como aspectos a mejorar en su práctica docente, cabe decir lo siguiente: (i) tres de los aspectos que señala no son percibidos como tales. Aunque pueda tener los “lógicos nervios de clase”, muestra templanza durante toda la sesión, interactúa de manera adecuada con los alumnos y se percibe un ambiente relajado; pero (ii) sí es cierto que puede apuntarse como carencia la ausencia de herramientas y recursos que hagan más variada la sesión de clase. También se comienza la segunda entrevista preguntándole acerca de cómo se ha visto en la grabación, si alguien más ha visto el vídeo y qué opinión ha manifestado, y, finalmente, si encuentra algún aspecto a mejorar. En términos muy similares a como se ha expresado el Novel A, el Novel B tampoco acierta a concretar aspectos a mejorar de su práctica docente. En el caso del Novel B se propone que imparta una clase a modo de experimento. Se le invita a que elija un tema o parte de un tema sobre el que estime vaya a tener menos dificultades para emprender la siguiente forma de actuación: (i) dejar al alumno con suficiente antelación los contenidos de la asignatura que se van a explicar, en formato electrónico (tablón de docencia, SWAD, etc.) o en papel (fotocopias, manual de consulta, etc.); (ii) apoyar la exposición con proyecciones en PowerPoint; e (iii) introducir algún vídeo de corta duración para reforzar alguna idea. Se pretende que el Novel B valore la posibilidad de usar regularmente instrumentos de refuerzo para la explicación de clases como las proyecciones en PowerPoint, y, de modo más intermitente, el vídeo.

2ª sesión de supervisión clínica: 1.-Observación en el aula y grabación de la sesión para su posterior visionado. De nuevo se acordó con los profesores pasar por el aula uno de los días que tuvieran clase. Cada uno de ellos eligió el día de *puertas abiertas*. La sesión de clase se grabó en vídeo. Posteriormente, se facilitó una copia a cada uno de ellos para que pudieran verse y hacer un comentario posterior. En esta sesión deberían poner en práctica alguna de las sugerencias realizadas tras el visionado del primer vídeo. 2.-Tras el análisis de la grabación de cada una de las sesiones, se mantuvo una entrevista personal con cada uno de ellos para comentar la práctica docente en clase.

Respecto al Novel A, en la segunda clase grabada imparte docencia de la asignatura Economía Urbana, de la Licenciatura en Economía. Lo hace con mucha seguridad. Comienza exponiendo la estructura de la clase de ese día y respeta el guión anunciado. Durante las explicaciones se apoya en proyecciones en PowerPoint. Expone con claridad las ideas que de manera esquemática aparecen

en dichas proyecciones, y refuerza el contenido teórico con ejemplos de la actualidad económica. Entre la primera y la segunda sesiones grabadas destaca lo siguiente: (i) aprovecha muy bien la movilidad que permiten las dimensiones del aula y la colocación del mobiliario. A diferencia de la anterior clase, en esta sesión permanece todo el tiempo de pie, moviéndose por el aula y mostrándose muy cercano al alumno; y (ii) las proyecciones en PowerPoint son más nítidas. Hay menos texto, pero se echa en falta alguna imagen.

En cuanto al Novel B, en la segunda clase grabada presenta como novedad la exposición de proyecciones en PowerPoint y el intento de poner un vídeo de corta duración. Se muestra también muy seguro. Sigue el guión de las proyecciones que van apareciendo en la pantalla. Una ventaja sobre la primera sesión es que el alumno ya no interrumpe al Novel B cuando éste expone alguna definición. El alumno toma menos apuntes en clase y le presta más atención apoyándose en el texto de las proyecciones. Al final de la clase el Novel B intenta poner un vídeo para ejemplificar algunas ideas enunciadas a lo largo de su alocución. Tras varios intentos no es posible poner el vídeo y da a los alumnos las indicaciones oportunas para que puedan visionarlo de forma autónoma. Al finalizar la clase reconoce que el esfuerzo de haber preparado las proyecciones en PowerPoint con el guión de la clase ha merecido la pena.

Observaciones en el aula de profesores experimentados.

El segundo pilar de la práctica tutorizada consistió en asistir a clases de profesores experimentados seleccionados por el profesor mentor de entre una lista aportada por los profesores noveles. La selección se realizó teniendo en cuenta alguna cualidad particular del profesor experimentado a la que se deseaba que prestara atención el profesor novel:

1ª observación: asistencia a clase del Profesor X para ejemplificar una sesión magistral de un profesor con larga experiencia en el aula y muy bien evaluado por el alumnado. Durante la clase y la posterior conversación mantenida con el Profesor X se reforzaron algunos aspectos clave de la clase magistral: comenzar recordando lo del día anterior, hacer una breve semblanza de los contenidos de la clase del día, hacer un esquema de la clase en la pizarra, hacer una alocución clara de hechos con un ritmo adecuado de exposición, despertar el espíritu crítico sobre ciertos aspectos del discurso, finalizar la clase haciendo una breve sinopsis de lo visto, y despertar el interés por la sesión del siguiente día. 2ª observación: asistencia a clase del Profesor Y para ejemplificar el caso de un compañero con gran éxito entre el alumnado. Es un profesor con experiencia en otros sectores de actividad. Ese contacto con la realidad lo traslada con pasión a sus clases. Recuerda el nombre de la mayoría de sus alumnos, tiene las clases siempre llenas, tutorías por las que pasan muchos alumnos, mantiene un blog de la asignatura y, en definitiva, un trato muy cercano con el alumno. A lo largo de la clase y en la posterior conversación mantenida con el Profesor Y se incidió en un aspecto clave del quehacer docente: con independencia de las dotes innatas del profesor, es un elemento clave para la práctica docente la dedicación en tiempo y “cariño”. En la medida en que los contenidos de la asignatura lo permitan, hay que imprimir una orientación de los contenidos cercana a la realidad. En este sentido es un buen recurso el escaneo de recortes de prensa para su proyección en PowerPoint.

Realizar cambios en la inflexión de la voz y moverse por el aula atraen la atención del alumno. Llamar a éste por su nombre le hace sentirse protagonista de la clase. 3ª observación: asistencia a clase del Profesor Z para ejemplificar la impartición de una clase en la que se aprovechan los nuevos medios de los que disponemos. Para impartir una clase de Sociología, se ha visionado un fragmento de la película West Side Story para analizar aspectos como la identidad y la función de las pandillas de barrio. En este caso quedó muy claro que este tipo de sesiones no implica únicamente el visionado del vídeo. A lo largo de la sesión y en conversación posterior mantenida con el Profesor Z se reforzaron las siguientes ideas: estas sesiones tienen que comenzar con una introducción del profesor para poner en situación, advertir acerca de los elementos clave para la observación, y establecer un vínculo evidente con los contenidos de la asignatura. Además, tras el visionado del vídeo es también clave fomentar el trabajo en pequeños grupos y hacer una buena conducción del trabajo intragrupos y el posterior debate. Ambas cuestiones quedaron bien patentes en la dirección de la clase.

#### **4.- RESULTADOS**

El Novel A era el que más seguro de los dos se mostraba sobre su práctica docente al inicio del Curso. Razones no le faltaban, pues había acumulado dos años de experiencia docente en el instituto y éste era su segundo año de experiencia docente en la Universidad como profesor sustituto interino con 24 créditos de carga docente en cada curso. A pesar de la gran seguridad mostrada en sí mismo al comienzo del Curso, desde la puesta en marcha de la fase de práctica tutorizada ha sido consciente de su potencial de mejora, lo que ha sido un logro en sí mismo. Ha descubierto que pese a ser un buen profesor hay aspectos que puede mejorar. Ha valorado positivamente la posibilidad de verse en las grabaciones de vídeo, y destacado que es una oportunidad única para poder valorar su práctica docente. En el cuestionario pasado en la parte final del Curso: (i) valora muy positivamente el uso de las nuevas TIC como herramienta a desarrollar en los próximos cursos para la práctica docente; (ii) reconoce como aspecto que debe corregir tras verse en los vídeos la rapidez con que expone los contenidos de la asignatura en clase; (iii) al ponerse nuevamente en la posición del alumno, reconoce de que se abusa de la clase magistral: “Hay que alternar más en los estilos de enseñanza. No se puede someter a un alumno a 4 ó 6 conferencias diarias, es contraproducente”; y (iv) a la pregunta de qué aspectos cambiaría de la práctica docente si dispusiera de más tiempo y estabilidad en el departamento y la asignatura a impartir, expone:

*si tuviera tiempo lo dedicaría a elaborar apuntes, un manual y documentos de trabajo, que me dieran la oportunidad de ser más flexible en clase y no estar preocupado de cubrir el temario y darles todos los contenidos. Reduciría al máximo el número de clases magistrales y dedicaría las clases de grupo para otro tipo de actividades como; comentario de texto, debate, exposiciones, mesas redondas,...etc. Es aburrido tanto para el alumno como para el profesor, regurgitar los contenidos que ya vienen en los libros, en el tiempo de clase*

El Novel B fue el que más aspectos de mejora comentó al inicio del curso. Quizá el

que el primer contacto que se mantuvo con él fuese *online* hizo que dispusiera de más tiempo para reflexionar sobre la cuestión. No obstante, de dichos aspectos de mejora, sólo se evidenció en su primera sesión de clase la ausencia de instrumentos de apoyo a la docencia. El uso del vídeo, pese al recelo inicial, también ha sido bien valorado por el Novel B: “aunque en un primer momento pueda parecer algo intimidatorio, es un gran documento de evaluación. Ayuda a reconocer errores y así poder corregirlos. Te coloca en el lugar del alumno (receptor del mensaje), permitiéndote así la auto-evaluación”. Del visionado de sus clases destaca que le ha ayudado a reconocerse y aceptarse en el papel de comunicador. En este caso, el vídeo refuerza la percepción que el profesor novel posee de sí mismo. Por otra parte, reconoce que debe cuidar determinados aspectos: “expresión verbal y no verbal, dicción, coletillas introductorias o para cerrar algún tema, etc.” Por otra parte, tras finalizar la fase de práctica tutorizada, reconoce el valor para la práctica docente de los instrumentos de apoyo: “A partir de este momento he incorporado las nuevas tecnologías a las clases: powert point, videos, etc (en las dos últimas sesiones he utilizado powert point, me gustó). Si gozara de más estabilidad, me gustaría dedicar mucho más tiempo a la preparación de las clases”.

## **5.- EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA**

Aunque el Novel A y el Novel B eran algo escépticos al inicio de la práctica tutorizada, y el profesor mentor tenía alguna incertidumbre sobre su propio desarrollo, tras su finalización todos tenemos la impresión de que ha sido una provechosa experiencia. Los dos son excelentes docentes en la actualidad, pero tienen margen de mejora. Tras la observación de sus grabaciones de vídeo, las largas conversaciones mantenidas a nivel personal y en grupo, y la observación de profesores experimentados, ahora son conscientes de que hay aspectos de la práctica docente que pueden mejorar. Este simple hecho no era reconocido por el Novel A al inicio de la práctica tutorizada, ya que en la entrevista inicial, por más que se insistió, no fue capaz de señalar un solo aspecto para la mejora de su práctica docente. Sobre la utilidad de las grabaciones en vídeo resulta especialmente esclarecedora la opinión de uno de ellos:

*Mi opinión...es altamente positiva, pues me ha permitido disponer de un conocimiento de primera mano sobre mí mismo imposible de lograr por cualquier otra vía, desde oír el tono de voz, hasta la comunicación gestual, pasando por el aspecto. He visionado el vídeo, de hecho, varias veces, incluso con compañeros del Departamento, y además a todo les ha parecido muy innovador*

En cualquier caso, la introducción de esas mejoras de las que ahora son conscientes estará muy condicionada por el asentamiento definitivo en sus departamentos respectivos. Será clave que en próximos años consigan estabilizar su situación laboral y que tengan también una cierta permanencia en la docencia asignada para convertirse en especialistas de la materia que imparten y poder desarrollar todos los instrumentos disponibles de apoyo a la docencia.

Respecto al desarrollo del Curso, han valorado positivamente las acciones

realizadas. Aunque al principio alguno de ellos se mostraba algo renuente a la grabación de vídeo, luego han coincidido en que constituye una magnífica herramienta para poder observarse y detectar aspectos a mejorar. También han valorado positivamente las conversaciones mantenidas a nivel individual y en grupo, sobre todo a la finalización de las distintas sesiones de observación de sus clases o las de profesores experimentados en las que éstos también participaban de la experiencia. De la observación de los tres profesores experimentados han reconocido la variedad de formas de transmitir el conocimiento. Pensando en próximas ediciones del Curso, se introdujo una pregunta en el cuestionario con objeto de que señalaran nuevas actuaciones a introducir y actuaciones de las que se podría prescindir. Los dos coinciden en que no habría que prescindir de ninguna de las actuaciones realizadas. Los dos pilares sobre los que se asienta el proyecto de práctica tutorizada introducido en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología parecen una buena base para futuras ediciones. Por otra parte, el Novel B aporta una idea para introducir en próximos cursos: “incorporaría alguna sesión de cómo controlar el estrés y educar la voz, para evitar malos hábitos ahora que estamos empezando”.

Para el profesor mentor la experiencia ha sido realmente enriquecedora. Manifiesta haber tenido la oportunidad de conocer más de cerca a jóvenes colegas del Centro. Se ha tenido la oportunidad de hablar con total libertad sobre un tema inusual en las conversaciones entre profesores: la práctica docente. Se ha podido observar que estas dos recientes incorporaciones de la Universidad de Granada son excelentes profesores, con gran vocación docente y gran sentido de la responsabilidad. Las grabaciones en vídeo de sus sesiones constituyen buena muestra de ello. Por otra parte, también valora positivamente haber podido asistir a las clases de colegas experimentados, lo que ha permitido observar buenas prácticas a tener en cuenta para mejorar la labor docente.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Teixidó, J. (2009). *La acogida al profesorado de nueva incorporación*. Barcelona: Graó.

Wang, J. (2001). “Contexts of mentoring and opportunities for learning to teach: a comparative study of mentoring practice”. *Teaching and Teacher Education*, 17 (1), 51-73.





# **INNOVACIONES DOCENTES EN EL MARCO DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR APLICADAS EN LA ASIGNATURA DE “DESARROLLO RURAL”**

**M.P. Campelo-Rodríguez**

**A. Lorenzana-de la Varga**

**R. Robles-Robles**

Escuela Superior y Técnica de Ingeniería Agraria. Universidad de León

## **RESUMEN**

Sobre la base legal relativa a la adaptación de los estudios españoles al Espacio Europeo de Educación Superior, el curso “Desarrollo Rural” será una asignatura optativa de los Planes de Estudio que conducen al grado de Ingeniería Agroambiental de la Universidad de León. El objetivo de este trabajo es proponer una estrategia docente basada en sistema de aprendizaje-mezclado (*B-learning*), utilizando los medios docente clásicos de enseñanza y las herramientas de la Tecnología de la Información y las Comunicaciones. En la propuesta la asignatura se estructura en 3 unidades didácticas: las políticas de apoyo al sector agrícola, la Política Agrícola Comunitaria y el desarrollo rural. Se consideran 3 criterios de evaluación diferentes: el profesor, el alumno y el programa educativo. La temporalización del programa considera el desarrollo de las actividades presenciales en sólo 15 semanas y en las 18 semanas del semestre en el caso de las actividades en línea. La implantación de esta propuesta permitirá probablemente reforzar el aprendizaje independiente, la atención a la diversidad de los estudiantes, la flexibilización del curso y hacer más fácil la adquisición de las habilidades necesarias para los estudiantes.

**Palabras clave:** EEES; B-learning; TIC; desarrollo rural.

## EDUCATIONAL INNOVATIONS IN THE FRAME OF THE EUROPEAN SPACE OF TOP EDUCATION APPLIED IN THE SUBJECT GIVE " RURAL DEVELOPMENT "

### ABSTRACT

On the basis of legal framework about the Spanish studies adaptation to the European Higher Education Area, the course "Rural Development" will be an optative subject in the syllabuses of the degree of Agro-Environmental Engineering in the University of León. This paper is intended to propose a new teaching strategy based on blended system teaching-learning (*B-learning*), using traditional teaching resources and the Information and Communications Technologies tools. The course proposal envisages a structure made up of three different units: policies to support the agricultural sector, Common Agricultural Policy and rural development. We consider three different evaluation criteria: instructor's evaluation, student marks and evaluation of the educational programme. Only fifteen weeks will have face-to-face activities but all the eighteen weeks of the semester will have online activities. The effects of implementing this proposal are likely to strengthen independent learning, diversify students' interests, bring flexibility to the course and make it easier to acquire the necessary abilities that students must achieve.

**Key words:** EEES; B-learning; TIC; rural development.

### 1.- INTRODUCCIÓN

La denominada "Estrategia Universidad 2015" se define como "*una estrategia por la calidad, la competitividad, la excelencia y la internacionalización del sistema universitario*" (Ministerio de Educación, 2010) y tiene como punto de partida el pleno desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En este contexto, y cumpliendo las directrices definidas en el Real Decreto 1393/2007, a fin de adaptar las enseñanzas universitarias de Ingeniería Técnica impartidas en la Escuela Superior y Técnica de Ingeniería Agraria (E.S.T.I.A.) de la Universidad de León (ULE) al nuevo modelo europeo se proyecta para el curso 2010-2011 la implantación del Grado de Ingeniería Agroambiental en el Campus de León. Según se recoge en su memoria este título permite la adquisición de competencias del módulo de tecnología específica de Hortofruticultura y Jardinería (Universidad de León, 2009a), definidas en la Orden CIN/323/2009.

En este grado, para apoyar la obtención de la competencia de tecnología específica definida como "*legislación y gestión medioambiental; principios de desarrollo sostenible; estrategias de mercado y del ejercicio profesional; valoración de activos ambientales*" y de las transversales comunes de la rama agraria definidas como "*toma de decisiones mediante el uso de los recursos disponibles para el trabajo en grupos multidisciplinares*" y "*transferencia de tecnología, entender, interpretar, comunicar y adoptar los avances en el campo agrario*", todas ellas recogidas en la citada Orden, se incluye en el plan de estudio la asignatura "Desarrollo rural", cuya docencia está asignada al Departamento de Ingeniería y Ciencias Agrarias de la Universidad de León. Se trata de una asignatura del módulo de optatividad, con una carga lectiva de 3 créditos ECTS (*European Credit Transfer System*), que se

imparte en el primer semestre de cuarto curso.

## 2.- OBJETIVOS

El objetivo del presente trabajo es proponer una estrategia docente para la asignatura de “Desarrollo Rural” que promueva el aprendizaje significativo. A través de una combinación de las actividades formativas el alumno deberá conocer y comprender los principios y herramientas de la Política Agraria en el contexto europeo, y los fundamentos de la Política de Desarrollo Rural, los objetivos y estrategias en el marco de la sostenibilidad. Además, deberá poder ser capaz de analizar las implicaciones de las decisiones políticas en el medio rural y de adoptar una actitud crítica frente a las principales iniciativas de desarrollo rural.

## 3.- MATERIALES Y MÉTODOS

*Descripción general de programa:*

Para la consecución de los objetivos de la asignatura se propone su estructuración en tres unidades didácticas o bloques temáticos: (i) las políticas de apoyo al sector agrario, (ii) la Política Agraria Comunitaria y (iii) el Desarrollo Rural en la Unión Europea. La distribución temática y una breve descripción de los contenidos se presentan en la tabla 1:

Tabla 1. Estructura temática y breve descripción de contenidos de la asignatura de “Desarrollo Rural”.

<b>Unidad didáctica I.- Las políticas de apoyo al sector agrario.</b>	
<i>Tema 1.-</i>	<i>La política de gestión del riego en el sector agrario.</i> La intervención pública en la protección de riesgos en el sector agrario. Los instrumentos de gestión del riesgo: estabilización de precios y apoyo a las rentas; los seguros agrarios.
<i>Tema 2.-</i>	<i>La política de calidad en el sector agrario.</i> La Organización para la Agricultura y la Alimentación de las Naciones Unidas (FAO). La cantidad en países subdesarrollados <i>versus</i> la calidad en países desarrollados. La seguridad alimentaria. Las figuras de apoyo a la calidad en la Unión Europea: Denominaciones de Origen (DO), Indicaciones Geográficas Protegidas (IGP) y otras.
<b>Unidad didáctica II.- La Política Agraria Común (PAC).</b>	
<i>Tema 3.-</i>	<i>La evolución histórica de la PAC.</i> La creación de la PAC. La reforma de la PAC de 1985. La reforma de la PAC de 1992. La Agenda 2000. La reforma de la PAC de 2003. El “chequeo médico” de la PAC de 2009. El futuro de la PAC.
<i>Tema 4.-</i>	<i>Los objetivos e instrumentos de la PAC.</i> Los objetivos de la PAC. Los instrumentos legislativos y funcionales de la PAC. Los instrumentos financieros de la PAC: la financiación de la PAC; los Fondos Europeo Agrario de Garantía Agraria (FEAGA) y Europeo Agrario de Desarrollo Rural (FEADER).
<i>Tema 5.-</i>	<i>La política de mercados y el régimen de pago único.</i> La Organización Común de Mercado (OCM): instrumentos; regímenes; la OCM única. El régimen del pago único (RPU): desacoplamiento; modulación; condicionalidad; sistema de asesoramiento a explotaciones.
<i>Tema 6.-</i>	<i>La aplicación de la PAC en España y en Castilla y León.</i> La aplicación de la PAC en el sector agrícola. La aplicación de la PAC en el sector del

vacuno. La aplicación de la PAC en el sector del ovino-caprino. La gestión de ayudas: el SIG-PAC.

---

**Unidad didáctica III.- El Desarrollo Rural (DR) en la Unión Europea (UE).**

---

*Tema 7.- La evolución histórica del DR en la UE.*

El concepto de DR y su importancia en la UE. La política estructural hasta la década de los años '80. El Acta Única Europea. La reforma de la PAC de 1992 y el Tratado de Maastricht. La Agenda 2000 y el Consejo Europeo de Gotemburgo. La reforma de la PAC de 2003 y la Conferencia de Salzburgo. La nueva reglamentación del DR. El futuro del DR.

*Tema 8.- Los objetivos e instrumentos de la política de DR en Europa.*

La problemática actual de las zonas rurales. Los objetivos, directrices estratégicas y principios básicos de la política de DR. Los ejes temáticos: aumento de la competitividad en el sector agrícola y forestal; mejora del medio ambiente y del entorno rural; calidad de vida en las zonas rurales y diversificación de la economía rural. El eje metodológico: Leader. Las medidas de acompañamiento: la asistencia técnica.

*Tema 9.- La política de DR en España y en Castilla y León.*

La situación de las zonas rurales en España. El Plan Estratégico Nacional y el Marco Nacional. La situación de las zonas rurales en Castilla y León. El Programa Regional de Desarrollo Rural. El enfoque Leader en Castilla y León: programa Leadercal: Grupos de Acción Local (GAL).

*Tema 10.- El desarrollo local sostenible.*

Definición, principios y características del desarrollo local. El Agente de Desarrollo Local (ADL). La detección y movilización de emprendedores; El concepto de Desarrollo Sostenible (DS) y su legislación. Las claves del DS en el medio rural.

---

*Actividades formativas y materiales:*

Los recursos disponibles para abordar el modelo de enseñanza de la asignatura en el marco definido son: (i) humanos -profesorado del Departamento de Ingeniería y Ciencias Agrarias de la ULE-, (ii) estructurales -instalaciones de la E.S.T.I.A. y espacios comunes de la ULE: Biblioteca Central, Centro de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC)- y (iii) materiales -material impreso, pizarra, medios audiovisuales y TIC, fundamentalmente a través del aula virtual en el entorno Moodle (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*)-.

En cuanto a la metodología docente, se propone un sistema de aprendizaje-mezclado o *blended-learning (B-learning)*, modelo de organización de la docencia a camino entre el modelo tradicional y el modelo en línea (*e-learning*), que toma lo mejor de cada uno de los sistemas, ya que permite de forma simultánea que se produzcan las interacciones alumno-profesor y alumno-alumno, y la enseñanza individualizada autónoma (Provencio, 2009).

Considerando las directrices recogidas en la normativa se proyecta una dedicación de: (i) 30 horas de enseñanza presencial -10 clases magistrales participativas (20 horas), 3 clases en aulas especiales de vídeo e informática- (3 horas), 2 discusiones dirigidas (2 horas), 1 taller (2 horas) y el examen oficial (3 horas)- y (ii) 45 horas de enseñanza no presencial -6 trabajos académicos (11 horas), 3 tutorías (2,5 horas), 3 pruebas virtuales (2,5 horas) y el estudio autónomo (29 horas)-. En la tabla 2 se presenta un resumen de la propuesta de actividades por tema.

Se considera necesario señalar que mediante esta propuesta docente y dentro del marco propuesto por el antiguo Ministerio de Educación y Cultura (2006), pretende asignarse una menor importancia relativa de clásica lección magistral, transformándola en clases de tipo participativo, en las que se promueve la

intervención del alumno durante su desarrollo, y se complementen con otras dinámicas pedagógicas.

Tabla 2. Distribución temática de las actividades formativas y breve descripción de las mismas en la asignatura de “Desarrollo Rural”.

Unidad didáctica	Enseñanza presencial						Enseñanza no presencial					Total	
	Tema	Clase magistral participativa <sup>(1)</sup>	Clase en aula especial	Discusión dirigida	Taller	Examen oficial	Total enseñanza presencial	Trabajo académico	Tutoría <sup>(2)</sup>	Prueba virtual	Estudio autónomo <sup>(3)</sup>		Total enseñanza no presencial
I	1	2,0					2,3	2,0 <sup>(a)</sup>			2,5	5,0	7,3
	2	2,0		1,5 <sup>(b)</sup>			3,8	2,0 <sup>(a)</sup>	0,5	0,5	2,5	5,0	8,8
	3	2,0	1,0 <sup>(c)</sup>				3,3				3,0	3,5	6,8
II	4	2,0					2,3				3,0	3,5	5,8
	5	2,0				3,0	2,3	2,0 <sup>(a,d)</sup>	1,0	1,0	3,0	5,5	7,8
	6	2,0	0,5 <sup>(e)</sup>	0,5 <sup>(b)</sup>			3,3				3,0	3,5	6,8
III	7	2,0					2,3				3,0	3,5	5,8
	8	2,0					2,3	2,0 <sup>(f)</sup>			3,0	5,5	7,8
	9	2,0			2,0 <sup>(g)</sup>		4,3	1,5 <sup>(g)</sup>	1,0	1,0	3,0	5,0	9,3
	10	2,0	1,5 <sup>(c)</sup>				3,8	1,5 <sup>(a)</sup>			3,0	5,0	8,8
<b>Total</b>		<b>20,0</b>	<b>3,0</b>	<b>2,0</b>	<b>2,0</b>	<b>3,0</b>	<b>30,0</b>	<b>11,0</b>	<b>2,5</b>	<b>2,5</b>	<b>29,0</b>	<b>45,0</b>	<b>75,0</b>

(1) Exponer los contenidos del tema con apoyo de presentaciones y conexiones a enlaces web; facilitar con antelación el texto a través de la plataforma de campus virtual.

(2) Aclarar dudas a través del chat y el correo electrónico al final de la correspondiente unidad didáctica.

(3) Comprender y memorizar los contenidos o ampliar conocimientos mediante el estudio; facilitar con antelación bibliografía, documentos de apoyo y aplicaciones recomendadas.

(a) Leer y sintetizar un artículo propuesto y trabajar en grupo en el portafolio sobre las cuestiones planteadas.

(b) Leer y debatir un artículo propuesto; realizar un resumen de los aspectos más relevantes.

(c) Proyectar un vídeo y comentar; realizar un resumen de los aspectos más relevantes.

(d) Consultar un enlace web propuesto y trabajar en grupo en el portafolio sobre las cuestiones planteadas.

(e) Realizar simulaciones con una aplicación informática.

(f) En grupo, leer y sintetizar un artículo de varios propuestos y publicar un resumen en un blog para la lectura y valoración por parte del resto de grupos.

(g) Realizar una simulación de la aplicación práctica de los contenidos presentados y exposición pública.

A lo largo del desarrollo de las actividades proyectadas se pone en contacto al alumno, de forma directa o indirecta, con 5 libros básicos de la materia (Arrollos, 2007; Camarero, 2009; Compés *et al.*, 2002; García, 2006 y Jordán, 2008), 36 documentos divulgativos y/o científicos, 15 documentos legales, 18 enlaces *web* y 6 vídeos y aplicaciones informáticas. Además, dispondrán de la referencia a 33 fuentes bibliográficas complementarias.

#### Evaluación:

La evaluación de la docencia se realiza en 3 ámbitos educativos: (i) el profesor -según el Programa Docencia (Universidad de León, 2009)-, (ii) el alumno (tabla 3) -combinando la evaluación final (60% de la nota) y la evaluación continua (40% de

la nota) -a través de las actividades propuestas, de las pruebas virtuales y de la participación en las clases magistrales participativas y en las tutorías-, y (iii) la programación docente -a través de la consulta directa al final de cada unidad didáctica y de una encuesta al finalizar las actividades presenciales de la asignatura-.

Tabla 3. Actividades propuestas para la evaluación del alumno matriculado en la asignatura de "Desarrollo Rural".

	Actividad	Tipo		Puntuación
		P	NP	
Evaluación final	30 preguntas objetivas de tipo teórico-práctico con 4 opciones. * 2 repuestas mal anulan 1 bien. * Requiere 50% de la puntuación máxima para hacer media. * Se fija un tiempo máximo de resolución de 1,5 horas.	X		3,0 (0,10 c.u.)
	6 preguntas de respuesta corta de tipo teórico-práctico. * Requiere 50% de la puntuación máxima para hacer media. * Se fija un tiempo máximo para su resolución de 1,5 horas.	X		3,0 (0,50 c.u.)
Evaluación continua	11 actividades propuestas (resúmenes, trabajo en el portafolio, en los blogs y otros).			
	- 5 trabajos en el portafolio (temas 1, 2, 5, 9 y 10)		X	1,0 (0,20 c.u.)
	- 2 resúmenes de discusión (temas 2 y 6)	X		0,4 (0,20 c.u.)
	- 2 resúmenes de vídeo (temas 3 y 10)	X		0,4 (0,20 c.u.)
	- 1 trabajo en el blog (tema 8)		X	0,4
	- 1 exposición en taller (tema 9)	X		0,4
	* Se fijan fechas límite de entrega de las actividades.			
Evaluación	100 preguntas de respuesta alternativa de tipo teórico-práctico. * 10 preguntas por tema al final de cada unidad didáctica * 2 repuestas mal anulan 1 bien. * Se fija un tiempo máximo de resolución de 0,25 horas/tema.		X	1,0 (0,01 c.u.)
	Participación en clases magistrales participativas	X		0,2
	Participación en tutorías		X	0,2
<b>Total</b>				<b>10,0</b>

P: Presencial; NP: No presencial; c.u.: Cada uno/a.

### Temporalización:

Para la implementación temporal de este modelo, y siguiendo las directrices de la Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (2009), se planifica un cronograma (tabla 4) en el que las actividades presenciales, salvo el examen oficial, se desarrollan a lo largo de 15 semanas (2 horas por semana, excepto la semana 15 que se imparte una hora) y las no presenciales de las 18 que dura el semestre (2,5 horas por semana).

Tabla 4. Propuesta de temporalización semanal temática de la asignatura de "Desarrollo Rural".

Semana	Clase magistral Participativa		Clase en aula especial		Discusión dirigida		Taller		Examen oficial		Trabajo académico		Tutoría		Prueba virtual		Estudio autónomo	
	T	D	T	D	T	D	T	D	T	D	T	D	T	D	T	D	T	D
1	T0	2,0															T0	2,5
	1																1	

<b>2</b>	T0 2	2,0					T0 1	2,0				T0 2	0,5	
<b>3</b>	T0 3	0,5		T0 2	1,5		T0 2	0,5				T0 2	2,0	
<b>4</b>	T0 3	1,0	T0 3	1,0			T0 2	1,5	I	0,5	I	0,5		
<b>5</b>	T0 3 T0 4	0,5 1,5										T0 3	2,5	
<b>6</b>	T0 4 T0 5	0,5 1,5										T0 3 T0 4	0,5 2,0	
<b>7</b>	T0 5 T0 6	0,5 1,5										T0 4 T0 5	1,0 1,5	
<b>8</b>	T0 6 T0 7	0,5 0,5	T0 6	0,5	T0 6	0,5	T0 5	1,0				T0 5	1,0	
<b>9</b>	T0 7 T0 8	1,5 0,5					T0 5	1,0				T0 6	1,5	
<b>10</b>	T0 8 T0 9	1,5 0,5							II	1,0		T0 6	1,5	
<b>11</b>	T0 9	1,5			T0 9	0,5					II	1,0	T0 7	1,5
<b>12</b>	T1 0	0,5			T0 9	1,5						T0 7 T0 8	1,5 1,0	
<b>13</b>	T1 0	0,5	T1 0	1,5								T0 8 T0 9	2,0 0,5	
<b>14</b>	T1 0	1,0					T0 8	2,0				T0 9	0,5	
<b>15</b>							T0 9	0,5				T0 9	2,0	
<b>16</b>							T0 9	1,5				T1 0	1,5	
<b>17</b>							T1 0	1,0				T1 0	1,5	
<b>18</b>							EX.	3,0	T1 0	0,5	III	1,0	III	1,0
<b>Tot.</b>		<b>20,0</b>	<b>3,0</b>	<b>2,0</b>	<b>2,0</b>	<b>3,0</b>		<b>12,0</b>		<b>2,5</b>		<b>2,5</b>	<b>29,0</b>	

T: tema; D: Dedicación en horas; T01-T10: tema 1-tema 10; I-III: 1ª-3ª tutoría/prueba virtual; EX.: Examen oficial. Tot.: total en horas.

#### 4.- DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La opinión de los estudiantes refleja una acogida positiva del importante peso relativo de la evaluación continua, de la variedad en la tipología de las actividades propuestas y del empleo de las TIC. Indican que el fomento de la participación activa en actividades presenciales puede generar un entorno competitivo en el cual los alumnos más tímidos tiendan a inhibirse, sin embargo, en este caso, consideran

que el proceso de aprendizaje puede expresarse en las no presenciales.

Por todo ello, se considera que la diversidad de actividades y una meditada integración de éstas en la temática y en el cronograma docente recogidos en esta propuesta educativa fomenta el aprendizaje autónomo del alumno, la atención a la diversidad y la flexibilización del programa, considerándose que, con las convenientes adaptaciones, puede servir de modelo para otras materias. Además, facilita la adquisición de las competencias necesarias para el ejercicio de la actividad para la que habilitan los grados de los ámbitos agrarios y forestales en los que se imparte la asignatura.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Arroyos, C. (2007). Desarrollo rural sostenible en la UE. El nuevo FEADER 2007-2013. Madrid, España: Ediciones Mundi-Prensa.

Camarero, L. (Coord.) (2009). Colección de Estudios Sociales: La población rural en España: De los desequilibrios a la sostenibilidad social. Barcelona, España: Editorial Obra Social La Caixa.

Compés, R.; Álvarez-Coque, J.M. y Reig, E. (2002). Agricultura, comercio y alimentación: La O.M.C. y las negociaciones comerciales multilaterales. Madrid, España: Editorial Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación.

Conferencia de Rectores de Universidades Españolas. (2009). Proyecto: Estudio de un calendario único en el marco del EEES. Madrid, España, DC: Autor.

García, J.M. (Coord.) (2006). La reforma de la Política Agraria Común: Preguntas y respuestas en torno al futuro de la agricultura. Madrid. España. Editorial Eumedia.

Jordán, J.M. (Coord.) (2008). Economía de la Unión Europea. Barcelona, España: Editorial Civitas.

Ministerio de Educación. (2010). Estrategia Universidad 2015. Madrid, España, DC: Autor. Recuperado el 4 de junio de 2010, de: <http://www.educacion.es/eu2015/>

Ministerio de Educación y Cultura. (2006). Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la Universidad. Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria. Madrid, España, DC: Universidad Politécnica de Madrid. Secretaría de Estado de Universidades e Innovación.

Orden CIN/323/2009, de 9 de febrero, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Ingeniero Técnico Agrícola. *Boletín Oficial del Estado*, 43.

Provencio, H. (2009). Curso de Formación de Profesorado Universitario: Diseño de una asignatura en modalidad semipresencial. León, España, DC: Centro de Formación Avanzada e Innovación Educativa, Universidad de León.

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado*, 260.

Universidad de León. (2009a). Memoria de verificación del Grado en Ingeniería Agroambiental. León, España, DC: Escuela Superior y Técnica de Ingeniería Agraria, Universidad de León.



Universidad de León. (2009b). Programa de apoyo a la evaluación de la actividad docente del profesorado de la ULE (Docencia): Modelo de evaluación de la actividad docente del profesorado de la Universidad de León. León, España, DC: Oficina de Evaluación y Calidad, Universidad de León.



## **EL PROFESORADO UNIVERSITARIO ANTE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR: RESULTADOS DE UN SONDEO EN UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS.<sup>36</sup>**

**Antonio Cardona Rodríguez**

**Marta Barandiaran Galdós**

**Miren Barrenetxea Ayesta**

**Juan José Mijangos del Campo**

**Jon Olaskoaga Larrauri**

Universidad del País Vasco

### **RESUMEN**

Las instituciones de educación superior están promoviendo cambios en los sistemas docentes para mejorar la calidad de las universidades, pero muchas de las propuestas se impulsan sin conocer la opinión de los agentes que participan directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Consideramos que es un momento idóneo para conocer qué opinan dichos agentes sobre el propio concepto de calidad universitaria y conocer a su vez cuales son los factores a los que atribuyen un mayor efecto sobre la mejora de la calidad universitaria.

En la presente comunicación se presentan parte de los resultados de un estudio realizado en las universidades españolas, en la que se recoge la opinión de los profesores sobre estas cuestiones.

**Palabras clave:** calidad; educación superior; universidad.

---

<sup>36</sup> Este trabajo se ha realizado en el marco del proyecto titulado “Calidad de la enseñanza universitaria. Factores determinantes y su presencia en las políticas internas de las universidades españolas”, financiado por la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, ref. EHU08/29.

## THE FACULTY FACING THE QUALITY OF HIGHER EDUCATION: RESULTS OF A SURVEY IN SPANISH UNIVERSITIES

### ABSTRACT

Higher education institutions are promoting changes in education systems to improve quality, but many of the proposals are being promoted without knowing the opinion of those directly involved in the process of teaching and learning.

We consider it is a good moment to learn what those agents think of the concept of the quality of higher education and of the factors to which they attribute a greater effect on improving university quality.

In this paper, we will show some of the results of a survey in Spanish universities, which collect the opinions of lecturers on these issues.

**Key words:** higher education; quality; university.

### 1.- INTRODUCCIÓN

Desde la década de los ochenta se observa en las instituciones de educación superior un mayor interés por la calidad, los modelos para su desarrollo y garantía, y las herramientas que permiten ponerlos en marcha. La creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), aunque obedece a otros factores y condicionantes, ha impulsado un ejercicio de introspección en las instituciones universitarias y, con ello, se ha convertido en un factor más de los que impulsan a la universidad en la senda de la calidad; sobre todo en la vertiente de la docencia universitaria. Los esfuerzos se han dirigido principalmente hacia la renovación de las metodologías educativas en lo que se suele referir como una sustitución de un “modelo centrado en la enseñanza” por otro “centrado en el aprendizaje y en el estudiante”. Este objetivo, ha sido definitivamente sancionado, al menos en el contexto español, y se ha convertido en guía y criterio de buena parte de las reformas que se prevén: el EEES.

De hecho, la necesidad de algún tipo de transformación y mejora de la enseñanza universitaria parece ser una idea bien arraigada en todos los colectivos que participan del ambiente universitario y aporta poca o ninguna controversia en el debate que se ha formulado sobre las bondades o la oportunidad del EEES.

De la búsqueda de la calidad de la enseñanza universitaria y la renovación de las metodologías, lo que suscita discrepancias, más que el objetivo en sí, es el modo en que se pretende conseguir y, en particular, la eficacia con que las instancias políticas y las propias universidades van a propiciar esa transformación.

Es evidente que de las decisiones tomadas en este contexto va a depender, entre otras cosas, el papel asignado al profesorado universitario; y en función de ese papel la formación que éste va a requerir.

En estas circunstancias, extraña la relativa ausencia de esfuerzos sistemáticos por conocer la percepción del profesorado sobre estas cuestiones. En este trabajo presentamos los resultados de un sondeo de opinión entre el profesorado universitario español. La evidencia que hemos recabado arroja luz sobre dos cuestiones relacionadas: a) la del modo en que se entiende la calidad en el contexto

de la enseñanza universitaria, lo cual constituye a su vez un modo indirecto de valorar la eficacia con que en las instituciones universitarias se ha logrado que arraigue un compromiso con la calidad y la mejora de la enseñanza; y b) la de la percepción del profesorado sobre los factores que influyen en la calidad de la enseñanza universitaria.

## 2.- LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La comunidad universitaria no ha alcanzado consenso alguno sobre el modo en que debe interpretarse la calidad en el contexto de las instituciones universitarias, ni tampoco sobre cómo ni para qué medirla en este ámbito. Las primeras dudas se hallan en cómo definir cuál es el producto de la educación superior o si hay manera de aplicarle algún sistema de medida (Barrenetxea, 2005). Se han ensayado diversos modos de resolver este problema pero ninguno ha resultado plenamente satisfactorio. Si en algo existe un acuerdo unánime con respecto a la calidad en el ámbito de la enseñanza es en que su definición y medición resultan particularmente complejas.

En la década de los noventa, Harvey y Green plantearon cinco enfoques de la calidad en la educación superior (Green, 1994; Harvey & Green, 1993; Harvey, 1994; 1999): la calidad como condición excepcional, la calidad como perfección o consistencia, la calidad como adecuación a una finalidad, la calidad como *valor por dinero* y la calidad como transformación. Esta clasificación es ya un referente clásico al hablar de la calidad en la educación.

Es evidente la diversidad y complejidad que presentan las nociones y los enfoques de calidad. Por simple sentido práctico, debería renunciarse a emplear un único concepto de calidad, sobre todo en el ámbito de la enseñanza universitaria en el que todos los enfoques presentan problemas e inconvenientes. Es preferible hablar de calidades que hacerlo de calidad. Sólo así cabe atender adecuadamente las sensibilidades de los distintos grupos que desde dentro y fuera de las instituciones universitarias están interesados en mejorar su funcionamiento y garantizar que sigan contribuyendo a la sociedad como lo han hecho hasta ahora. Los autores de este trabajo, partiendo de la clasificación de Harvey y Green (1993), hemos optado por plantear al profesorado para su valoración siete conceptos de calidad (Tabla 1).

Tabla 1. Concepciones de la calidad sobre las que se pregunta a los encuestados

Concepciones de la calidad en la educación universitaria
La calidad consiste en el cumplimiento y la mejora de estándares establecidos
La calidad consiste en desarrollar las capacidades del estudiante para avanzar en su propia transformación
La calidad consiste en formar estudiantes capaces de asumir un compromiso social
La calidad consiste en satisfacer las expectativas de los alumnos y de las organizaciones donde se colocan los egresados
La calidad consiste en satisfacer las expectativas de todos los involucrados (alumnos, profesores, instituciones, sociedad)
La calidad consiste en el cumplimiento de los objetivos y la misión que ha establecido la institución
La calidad consiste en conseguir la eficiencia: obtener los mejores resultados al menor costo

### **3.- DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN**

En un momento como el actual en el que las universidades se ven inmersas en un proceso de adaptación, tanto de las titulaciones como de los métodos de enseñanza-aprendizaje, el profesor y los distintos órganos de las instituciones se ven en la necesidad de reflexionar sobre los cambios que se requieren y el efecto de los mismos sobre la calidad universitaria. Con esta finalidad un equipo de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea puso en marcha el proyecto “Calidad de la enseñanza universitaria. Factores determinantes y su presencia en las políticas internas de las universidades españolas”. Para satisfacer uno de los objetivos de este proyecto se ha realizado una encuesta cuyo propósito específico es conocer la percepción que el profesorado universitario tiene sobre ciertos aspectos relacionados con la calidad de la enseñanza en las instituciones de educación superior y su posición respecto a la propia noción de calidad.

El trabajo de investigación recoge la opinión de los profesores de a pie, que son los agentes en los que descansa la puesta en marcha de las políticas universitarias orientadas a mejorar la docencia universitaria. El profesorado constituye un ingrediente fundamental, junto con los alumnos, para lograr el éxito en la implantación de las políticas universitarias relacionadas con la calidad docente.

Para conocer la opinión del profesorado, el proyecto plantea el empleo de una fuente de información básica: los propios profesores de la universidad, obtenida a través de un cuestionario elaborado por el equipo encargado del proyecto. El punto de partida para este cuestionario es el que se utilizó en proyectos anteriores en los que participó el equipo: ECUME y ECUALE (Barrenetxea et al., 2009; Barrenetxea y Curiel [coords.] 2008; Cardona et al., 2009). Ese cuestionario se utilizó en España y otros tres países latinoamericanos para recoger información de grupos delimitados de profesores universitarios, y demostró ser muy útil para los objetivos de los proyectos mencionados, pero un tanto largo para su cumplimentación.

Partiendo de ese cuestionario, y en función de la experiencia y de los resultados obtenidos en los anteriores proyectos, se diseñó uno nuevo, más compacto que el anterior. En este cuestionario se pedía al profesorado primeramente su valoración sobre dos cuestiones: a) qué efecto tienen sobre la mejora de la calidad universitaria 26 factores, y b) en qué grado 22 de esos factores están presentes en su universidad. A continuación se solicitaba al encuestado que se identificara con una serie de conceptos de calidad y que opinara sobre la identificación de su universidad con esos conceptos. En esta comunicación nos referiremos sólo a los 26 ítems sobre cuya incidencia en la calidad se preguntaba (Tabla 2) y a los conceptos de calidad ya referidos anteriormente (Tabla 1). Concretamente a los encuestados se les pedía su grado de identificación con esos conceptos y el que creían que tenía la universidad a la que pertenecían.

Tabla 2. Ítems del cuestionario sobre factores que inciden en la mejora de la calidad de la educación universitaria.

Pregunta: Valore el EFECTO QUE CREE QUE TIENEN SOBRE LA MEJORA DE LA CALIDAD de la educación universitaria los siguientes factores:
Titulaciones orientadas a la adquisición de competencias
Coordinación de programas y contenidos con el sistema educativo preuniversitario
Coordinación entre profesores de una misma materia
Coordinación entre profesores de distintas materias
Motivación del profesor
Capacidad de comunicación del profesor
Conocimiento del profesor sobre las materias a su cargo
Utilización de plataformas tecnológicas de apoyo a la docencia (moodle o similares)
Capacidad de autoformación y autoaprendizaje del profesor
Formación pedagógica actualizada del profesor
Aptitud del profesor para el trabajo en equipo
Dedicación del profesor a la investigación
Rigor en la selección del profesorado
Rigor en la selección del alumnado
Evaluación de la actividad docente del profesorado a través de encuestas de opinión de los alumnos
Evaluación de la actividad docente del profesorado a través de autoinformes elaborados por él mismo
Evaluación de la actividad docente del profesorado a través de informes elaborados por los responsables académicos
Acciones formativas orientadas al profesorado
Servicios de apoyo a la docencia (personal y recursos)
Compromiso de los órganos gestores de la universidad con la renovación de los métodos docentes
Agilidad y transparencia de los procesos administrativos y de gestión
Vocación de los alumnos por los estudios seleccionados
Actitud del alumno hacia el aprendizaje a su ingreso en la universidad
Conocimientos generales del alumno a su ingreso en la universidad
Capacidad del alumno para el aprendizaje autónomo a su ingreso en la universidad
Participación activa del alumno en su aprendizaje en el período universitario

#### 4.- MUESTRA

La muestra se construyó a partir de la población formada por los profesores de las universidades públicas presenciales españolas. Se partió de los datos sobre profesorado publicados por la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas CRUE (2008). La población inicial fue así de 92.477 profesores de 47 universidades (datos del curso 2006/2007).

La muestra se eligió haciendo primero una afijación proporcional en función del número de profesores de cada universidad, redondeada a múltiplos de diez. En cada universidad se hizo una selección aleatoria de departamentos, y dentro de éstos otra selección aleatoria de diez profesores. Finalmente el tamaño muestral fue de 3.250 individuos.

El cuestionario se pasó *on line* mediante un correo electrónico en el que se ofrecía una explicación de la finalidad del proyecto y se añadía un enlace a la página web en la que deberían rellenar el cuestionario; éste estuvo activo entre octubre de 2009 y enero de 2010. Finalmente, se obtuvieron 1.033 respuestas válidas. Para el

paso de la encuesta se utilizó la plataforma proporcionada por [www.encuestafacil.com](http://www.encuestafacil.com), gracias al convenio con Universia.

## **5.- ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA ENCUESTA**

En el cuestionario empleado para esta encuesta, todas las preguntas, salvo las de identificación, se formulan en forma de escalas, es decir, se solicita al encuestado que se posicione en algunas de las categorías siguientes: muy bajo, bajo, medio, alto y muy alto.

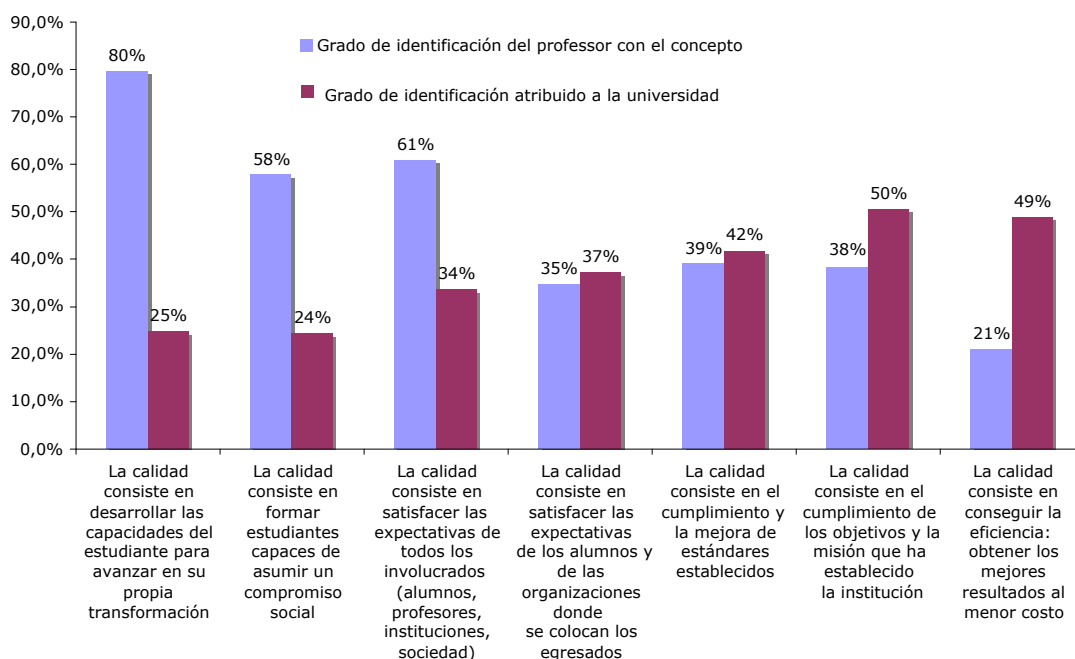
El análisis que sigue explota esa información de dos maneras distintas aunque perfectamente compatibles. La primera opción consiste en dotar de carácter cuantitativo a las variables consideradas, asignando puntuaciones de 1, 2, 3, 4 y 5 a las categorías muy bajo, bajo, medio, alto y muy alto respectivamente. Realizada la conversión de las categorías a valores numéricos pueden obtenerse puntuaciones medias que permiten efectuar comparaciones entre, por ejemplo, la influencia atribuida por los profesores a dos factores distintos. El segundo modo en que se va a realizar el análisis consiste en emplear como indicador la frecuencia relativa de las respuestas “alto” y “muy alto”.

La idea de calidad de la enseñanza entre el profesorado

La concepción de la calidad que mantiene el colectivo de docentes encuestado (ver figura 1) se encuentra íntimamente relacionada con el logro en el alumno de las capacidades que le permitan desarrollarse como persona y con la satisfacción de las expectativas de los agentes involucrados. En el otro extremo, menos de un 21% de los profesores consultados encuentra una relación fuerte entre su idea de la calidad de la enseñanza universitaria y la consecución de la eficiencia.

Cuestión muy diferente es la de cómo interpretan los docentes que su universidad entiende la calidad (ver figura 1). De acuerdo con sus respuestas, se diría que los profesores observan que la institución universitaria en la que trabajan defiende una idea de la calidad ajena a la suya propia. Las tres concepciones con las que más se identifican los profesores son, precisamente aquéllas con las que menos creen que se identifican sus instituciones. Si suponemos que las percepciones del profesorado con respecto a la institución universitaria en la que trabajan se ha construido sobre la observación de las acciones y políticas de sus órganos rectores, se concluye que los profesores universitarios entienden que esas políticas no actúan conforme a su idea de lo que es la calidad universitaria, sino que se orientan más a garantizar la eficiencia en la utilización de recursos o a cumplir los objetivos y estándares que a las cuestiones que realmente les preocupan, como satisfacer las expectativas que la sociedad en su conjunto tiene puestas en la universidad y formar estudiantes capaces de mejorar como individuos y contribuir a la mejora de la sociedad en la que viven, o dicho de otro modo, formar buenos ciudadanos.





**Figura 1.** Concepto de calidad del profesorado y de la institución universitaria según la opinión del profesorado. Porcentajes de respuestas “alto” y “muy alto”. Fuente: Elaboración propia.

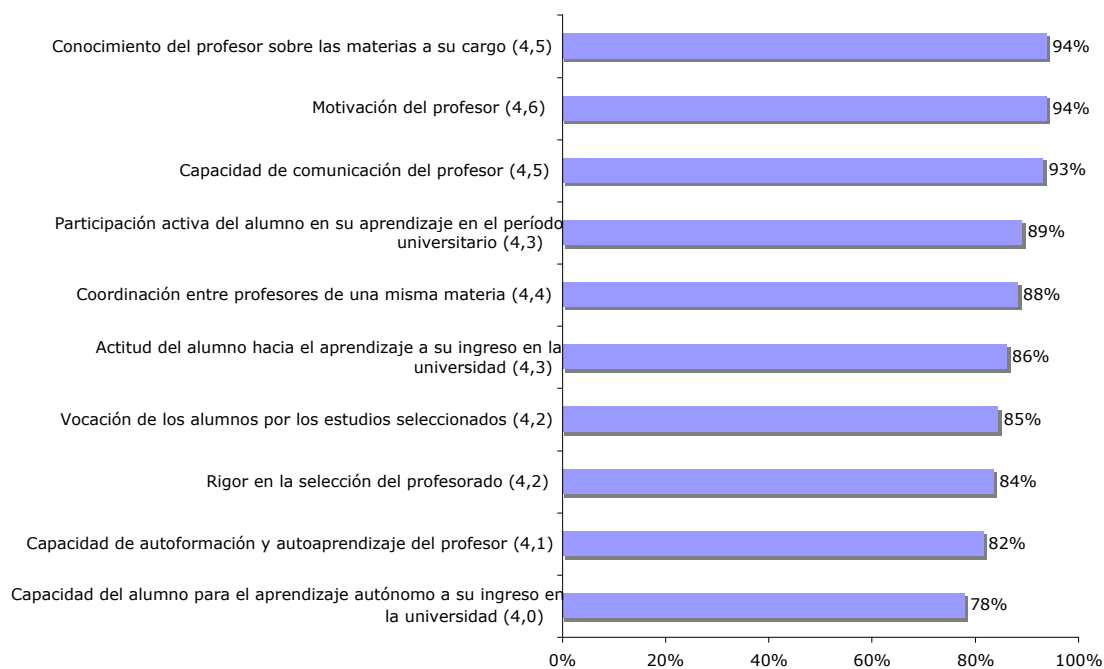
La figura 1 muestra con meridiana claridad la discrepancia entre profesorado e institución en lo que a la concepción de la calidad se refiere, al menos desde la opinión del profesorado.

#### Valoración de la incidencia en la calidad de la enseñanza universitaria

Como se ha descrito más arriba, una parte de las preguntas del cuestionario sirven para obtener la opinión de los docentes sobre la magnitud del impacto en la calidad de la enseñanza universitaria de determinados factores.

La figura 2 muestra en porcentajes la frecuencia relativa de las respuestas alto o muy alto con respecto al impacto de los 10 factores en los que éste resulta más alto. Dicha frecuencia puede entenderse como una medida de la incidencia que el colectivo de los profesores atribuye a cada factor. En el gráfico también se refleja, al lado de la descripción de cada factor y entre paréntesis, el valor medio de las respuestas.

La lectura de este *top ten* resalta un hecho interesante. Todos los factores destacados tienen relación directa con el profesor o con el alumno. Si acaso, uno – rigor en la selección del profesorado– podría relacionarse con la organización y las políticas de la institución universitaria. La conclusión es sencilla: los profesores siguen pensando que la calidad de la enseñanza se dilucida, ante todo, en la relación entre profesor y alumno; en la preparación, capacidad y motivación de estos dos polos del proceso de enseñanza-aprendizaje; y, sobre todo, en la capacidad del docente para generar, acumular y transmitir su conocimiento y en la actitud del alumno a la hora de recibirlo e interiorizarlo.



*Figura 2.* Los diez factores con mayor incidencia en la mejora de la calidad de la enseñanza. Fuente: Elaboración propia.

## 6.- REFLEXIONES FINALES

Este artículo resume la evidencia que se ha obtenido a partir de un sondeo de opinión realizado entre profesores de la universidad española. Las conclusiones que se extraen directamente de él pueden separarse en dos grupos. Por una parte se ha obtenido información sobre la percepción que tienen los profesores de la importancia relativa de los factores que operan detrás de la calidad de la enseñanza universitaria y por otro se ha obtenido información sobre cómo entienden esa calidad y cómo creen que lo hacen sus universidades.

En lo que respecta a la primera cuestión, las respuestas de los profesores no carecen de interés: para los docentes la responsabilidad de la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje corresponde en buena medida a los dos agentes más directamente implicados en el proceso: el profesor y el estudiante. Para los encuestados, los rasgos que caracterizan al buen docente siguen siendo los atributos clásicos del buen profesor: conocimiento de la materia, capacidad para seguir aprendiendo y dotes comunicativas, a lo que hay que añadir la motivación; mientras que otros aspectos que han sido destacados por propuestas educativas más recientes, como la aptitud y predisposición del docente a ejercer la función de liderazgo, o su dedicación a la innovación educativa, se encuentran en el mejor de los casos en un segundo plano. Mientras tanto, para los profesores el buen alumno se distingue más por su actitud de cara al aprendizaje que por los conocimientos que acumula al emprender su carrera universitaria: la vocación del alumno y su actitud hacia el aprendizaje han sido destacados por los encuestados como dos de los factores con incidencia más visible en los resultados de la enseñanza.

Por otra parte, los datos que se han manejado establecen con claridad una cuestión que se encuentra relacionada con la eficacia de la política y gestión universitaria:

no existe, al menos en el contexto investigado, una idea compartida sobre lo que es la calidad de la enseñanza. A juicio de los profesores consultados, la idea de calidad con la que opera su universidad no coincide con la suya propia. Poco importa aquí que los profesores se hayan equivocado al valorar el enfoque adoptado por su institución; lo que los resultados reflejan es que no existen unos valores claros y unívocos generalmente admitidos por las instituciones universitarias y sus integrantes.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Barrenetxea, M. (2005). *Modelos de calidad y evaluación de la educación superior en la Unión Europea*, Tesis Doctoral leída en la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea.

Barrenetxea, M.; Cardona, A.; Mijangos, J. & Olaskoaga, J. (2009). "Percepción del profesorado universitario sobre los factores ligados a la calidad de la enseñanza: resultados de España", en J. Olaskoaga (coord.), *Hacia una educación superior de calidad. Un análisis desde la perspectiva del profesorado en Argentina, Chile, España y México*. La Plata: EDULP.

Barrenetxea, M. & Curiel, C. (coords.) (2008). *Percepción del profesorado universitario sobre factores ligados a la calidad de la educación superior: Resultados de la encuesta realizada en la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales de Bilbao*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea.

Cardona, A.; Barrenetxea, M.; Mijangos, J.J. & Olaskoaga, J. (2009). "Concepto y Determinantes de la Calidad de la Educación Superior. Un Sondeo de Opinión entre Profesores de Universidades Españolas". *Education Policy Analysis Archive*, 17(10), pp. 1-25, Recuperado el 14 de junio de 2010 <http://epaa.asu.edu/epaa/v17n10/>

Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) (2008). *La universidad española en cifras – 2008*, Madrid: CRUE. Recuperado el 21 de octubre de 2009 [http://www.crue.org/export/sites/Crue/Publicaciones/Documentos/UEC/UEC\\_2008.pdf](http://www.crue.org/export/sites/Crue/Publicaciones/Documentos/UEC/UEC_2008.pdf)

Green, D. (1994). What is Quality in Higher Education? Concepts, Policy and Practice. En D. Green, *What is Quality in Higher Education*. Buckingham, pp. 1–20, SRHE and Open University Press.

Harvey, L. & Green, D. (1993). Defining Quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9–34.

Harvey, L. (1994). Quality Assurance in Higher Education in the UK: Current Situation and Issues. NZQA Conference Quality Assurance in Education and Training, Wellington, 10–12 May 1994.

Harvey, L. (1999). Quality in higher education. Swedish Quality Conference, November. Göteborg.



**ESTUDIO DE LOS CONTEXTOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE  
UNIVERSITARIOS PERCIBIDOS POR ESTUDIANTES Y PROFESORES:  
PROPUESTA METODOLÓGICA\***

**J. Goikoetxea\*\***

**P. Aramendi**

**K. Buján**

**I. Rekalde**

**I. Ros**

Universidad del País Vasco

**RESUMEN**

Se presentan dos escalas centradas en la percepción de estudiantes y profesores universitarios de sus contextos de enseñanza y aprendizaje. Los dos cuestionarios están organizados en las mismas subescalas: 1) características individuales de los estudiantes y profesores, 2) percepción del contexto de enseñanza y del contexto de aprendizaje por unos y otros y 3) y planteamiento estratégico de la enseñanza y aprendizaje que hacen, inspirándose en el modelo de Biggs (1979, 1987). Ambos cuestionarios se conciben de forma interdependiente asumiendo el supuesto de las investigaciones de Prosser y trigwell (1999): la percepción del contexto de enseñanza por el profesor y su planteamiento estratégico o enfoque de la enseñanza se relaciona con los enfoques de aprendizaje que se plantean los estudiantes. En ambos cuestionarios se ha hecho un esfuerzo por identificar las dimensiones contextuales que definen cada una de las subescalas (características individuales, percepción del contexto de enseñanza y aprendizaje, y planteamiento estratégico) y tratan de describir especialmente las relaciones entre preferencias y usos, de profesores y estudiantes, de metodologías de enseñanza, recursos didácticos y tipos de evaluación.

**Palabras clave:** aprendizaje universitario; enfoques de aprendizaje; enfoques de enseñanza; contextos de aprendizaje; contextos enseñanza universitarios; metodologías de enseñanza-aprendizaje.

---

\* Nota: Esta comunicación forma parte de un proyecto coordinado de investigación entre las universidades de Oviedo, Cantabria y País Vasco (San Fabian, Argos y Goikoetxea, 2009) financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación. EDU2009-13195 (Subprograma EDUC).

\*\* Nota: El equipo completo de investigación de la Universidad del País Vasco esta compuesto por los siguientes investigadores: Goikoetxea, J., Aramendi, P., Bujan, K., Rekalde I., Vizcarra, M.T., Melero, C., Ros, I., Tellería, B. y Ibárrola J.

## STUDY OF TEACHING AND LEARNING CONTEXTS PERCEIVED BY UNIVERSITY STUDENTS AND TEACHERS: A METHODOLOGICAL PROPOSAL

### ABSTRACT

Two scales are presented focusing on the perception of students and faculty in their teaching and learning contexts. The two questionnaires are organized in the same subscales: 1) individual characteristics of students and teachers, 2) perception of the context of teaching and learning environment for each other and 3) strategic approach to teaching and learning they do, drawing on the model of Biggs (1979, 1987). Both questionnaires are designed interdependently assuming the course of investigations of Prosser and Trigwell (1999): the perception of the teaching context by the teacher and its strategic approach or focus of education is related to learning approaches that are posed students. In both questionnaires has made an effort to identify the contextual dimensions that define each of the subscales (individual characteristics, perception of teaching and learning context, and strategic planning) and especially try to describe the relationship between preferences and practices, teachers and students, teaching methodologies, teaching resources and assessment types.

**Key words:** university learning; approaches to learning; teaching approaches; learning environments; contexts university teaching; teaching-learning methodologies.

Plantearse las relaciones entre la actividad de aprendizaje de los estudiantes y la actividad de enseñanza de los docentes es una cuestión que ha cobrado renovado interés a raíz de los nuevos enfoques de enseñanza-aprendizaje basados en competencias que se están extendiendo en todos los niveles y etapas de los sistemas educativos, incluida la universidad, como consecuencia de la profunda transformación de los sistemas sociales y tecnológicos en la sociedad posmoderna y globalizada y que implica directamente una profunda reordenación de los sistemas de producción y los sistemas de formación en las sociedades de la información.

El proyecto Coordinado (San Fabian, Argos y Goikoetxea, 2009) que han abordado tres equipos de investigación de las universidades de Oviedo, Cantabria y País Vasco se plantea abiertamente esta cuestión: cómo son los procesos de aprendizaje y enseñanza universitarios actuales en el sistema universitario español y como son afectados por los actuales procesos de reforma universitaria y de implantación de las nuevas titulaciones en el contexto de las políticas europeas por homologar los sistemas universitarios y por diseñar sistemas de control y de responsabilidad pública en cualquier área de la actividad social, y ,específicamente, en el área de servicios.

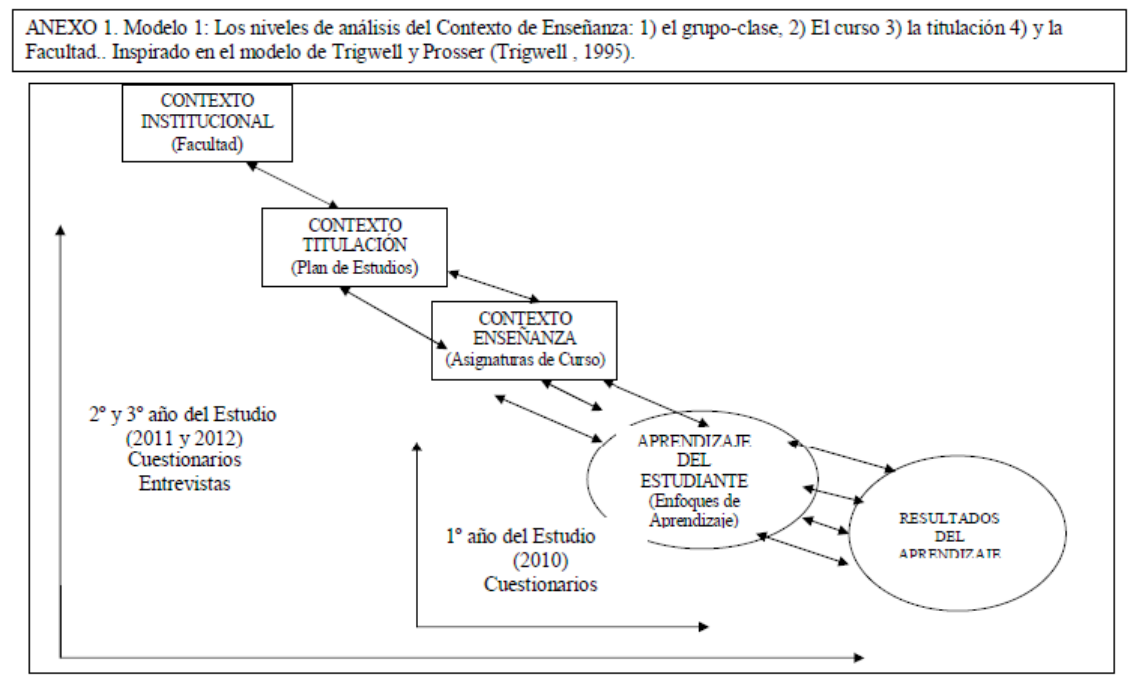
Este proyecto tiene como finalidad principal recoger información sobre los procesos de aprendizaje de los estudiantes universitarios y relacionarla con la metodología docente y la percepción de estudiantes y profesores de los contextos organizativos (docentes, curriculares y de gestión) en el marco de implantación de

los nuevos títulos universitarios. Para su desarrollo se plantea un diseño mixto que utilizará metodologías cuantitativas y cualitativas y que incluirá la recogida de información sobre las características individuales y los perfiles cognitivos de los estudiantes y los profesores, los procesos de enseñanza-aprendizaje, los resultados académicos y el marco institucional.

El objetivo de este artículo es precisamente presentar el diseño metodológico general y el diseño de los instrumentos básicos, los dos cuestionarios de estudiantes y de profesores, que permiten la recogida de información en relación con este objetivo. General.

## 1.- EL DISEÑO METODOLÓGICO GENERAL

Uno de los supuestos que asume el equipo de investigación dentro de su proyecto es el carácter abierto, natural, complementario, situacional, mutuamente dependiente de los procesos de enseñanza y aprendizaje en cualquier contexto institucional formal: los cambios en el sistema de enseñanza y las formas de aprendizaje de los estudiantes se condicionan recíprocamente determinando los posibles cambios en la calidad del aprendizaje y los rendimientos de los estudiantes, y estos a su vez vuelven a condicionar las percepciones de los profesores y estudiantes. Siendo esto válido como afirmación general, las relaciones entre unas y otras variables (de presagio, proceso y producto) son totalmente situacionales y están condicionadas por las características personales de los estudiantes y profesores y su percepción del contexto y sus cambios.



El proyecto de investigación coordinado plantea un estudio que se planifica con una duración de 3 años (2010-2012) y se plantea formalmente tres objetivos generales: 1) recoger información sobre los enfoques de aprendizaje de los

estudiantes universitarios y sus características personales; 2) analizar la relación entre los enfoques de aprendizaje de los estudiantes y las metodologías docentes utilizadas en el aula; y 3) relacionar esa información (enfoques y metodologías) con los resultados académicos así como con la percepción que los estudiantes tienen de los contextos de enseñanza (docencia) y de los contextos institucionales (plan de estudios y titulación).

Una visión clara del calendario de tareas y temporalización del estudio por años se refleja en el modelo general (San Fabian, Argos y Goikoetxea, 2009) "Niveles de análisis del contexto de enseñanza universitaria".

Como se refleja en la figura, el equipo trata de abordar el diseño metodológico e instrumental para el análisis de los niveles 1 y 2 (contexto de grupo-clase y contexto de curso) durante el curso 2010 mediante la elaboración de los dos cuestionarios que se trata de presentar aquí y el empleo de alguna técnica cualitativa complementaria (entrevistas en profundidad a individuos o grupos); dejando para los años 2011 y 2012 el análisis en los niveles de Titulación y Facultad.

Los cuestionarios de estudiantes y profesores que se ha diseñado en el proyecto pretenden atender a los dos primeros objetivos del estudio: 1) recoger información sobre los enfoques de aprendizaje de los estudiantes y sus características personales y 2) relacionar los enfoques de aprendizaje de los estudiantes con las metodologías docentes utilizadas en las aulas. En relación con el tercer objetivo, relacionar los enfoques y metodologías con los resultados académicos y con la percepción de los contextos de enseñanza e institucionales: los contextos de enseñanza se incluyen dentro de las metodologías de enseñanza trabajadas en estos dos cuestionarios (elaborados y aplicados desde el primer año del estudio); y los contextos institucionales se trabajarán mediante entrevistas en profundidad y con alguna encuesta más específica (en el segundo y tercer año del estudio).

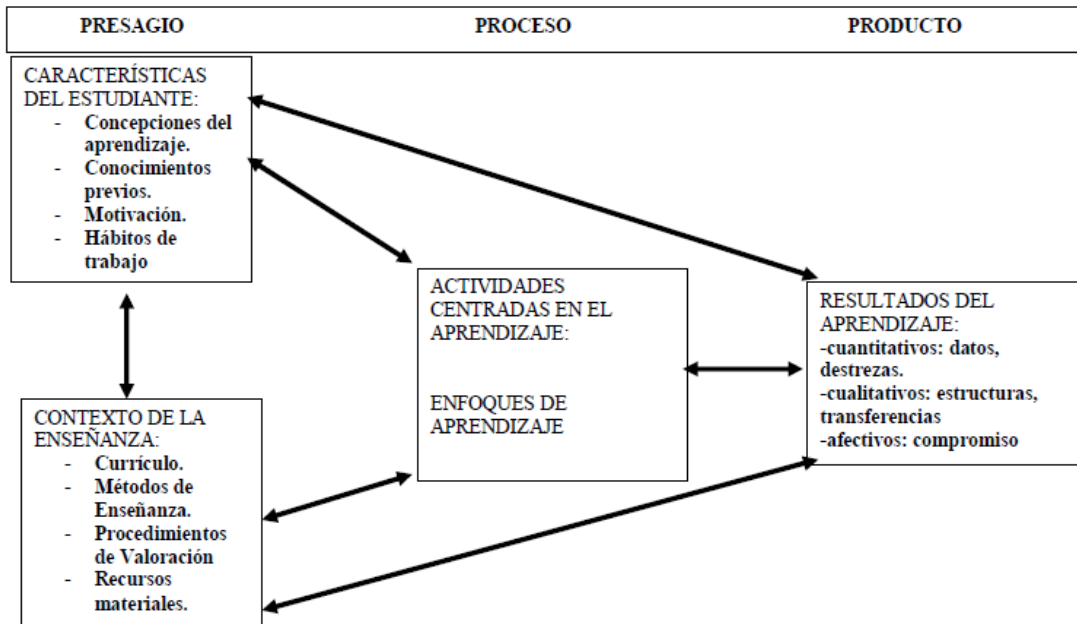
En relación con el primer objetivo, recoger información sobre los enfoques de aprendizaje de los estudiantes y sus características personales, se toma como fuente de fundamentación toda la tradición de investigación sobre el aprendizaje desde la perspectiva del alumno. "Si se quiere comprender el aprendizaje y lo que se aprende en cualquier instrucción, habría que investigar desde el punto de vista del estudiante" (Beltrán, 1995, p.159). Esta tradición fue iniciada en Suecia por Marton y desarrollada posteriormente por Entwistle en Lancaster (Reino Unido) y Biggs en Australia, entre otros: Estos tres grupos, con diferentes perspectivas metodológicas (cualitativas en el grupo sueco de Gotemburgo, cuantitativas, en Reino Unido y Australia) han llegado a parecidos resultados: a) han identificado tres perspectivas o enfoques de aprendizaje que utilizan los estudiantes de educación secundaria y universitaria: profunda, superficial y de logro o estratégica; y b) estos enfoques tienen dos componentes básicos: uno motivacional o intencional y otro estratégico o procesual. Estas conclusiones se fundamentan en la aplicación de cuestionarios extensivos fundamentados en modelos teóricos que han sido validados. (Biggs, 1979, 1987; Entwistle, 1979; Ramsden y Entwistle, 1981; Entwistle y Ramsden, 1983),

Se tomará, por tanto, como una de las referencias metodológicas básicas del estudio



y de los cuestionarios de estudiantes y profesores que tratamos de presentar el modelo de aprendizaje de John Biggs (1978,1987) (Prosser et al., 1994).

ANEXO 2. Modelo 3P (John Biggs, 1993; 2001)



Este modelo refleja con claridad y simplicidad las relaciones sistémicas existentes entre las Variables Presagio (Características individuales y Percepción del contexto de enseñanza), las variables Proceso (los enfoques de aprendizaje de los estudiantes) y las variables Producto (los rendimientos de los estudiantes) en todo proceso de enseñanza-aprendizaje. Este modelo debidamente ampliado y completado mediante el desarrollo de la Variable Contexto del Aprendizaje (o el Contexto de la Enseñanza) puede ser un buen instrumento no solo como procedimiento para conocer mejor los procesos de enseñanza y aprendizaje de estudiantes y profesores sino también para el seguimiento y evaluación de la implantación de las nuevas titulaciones universitarias.

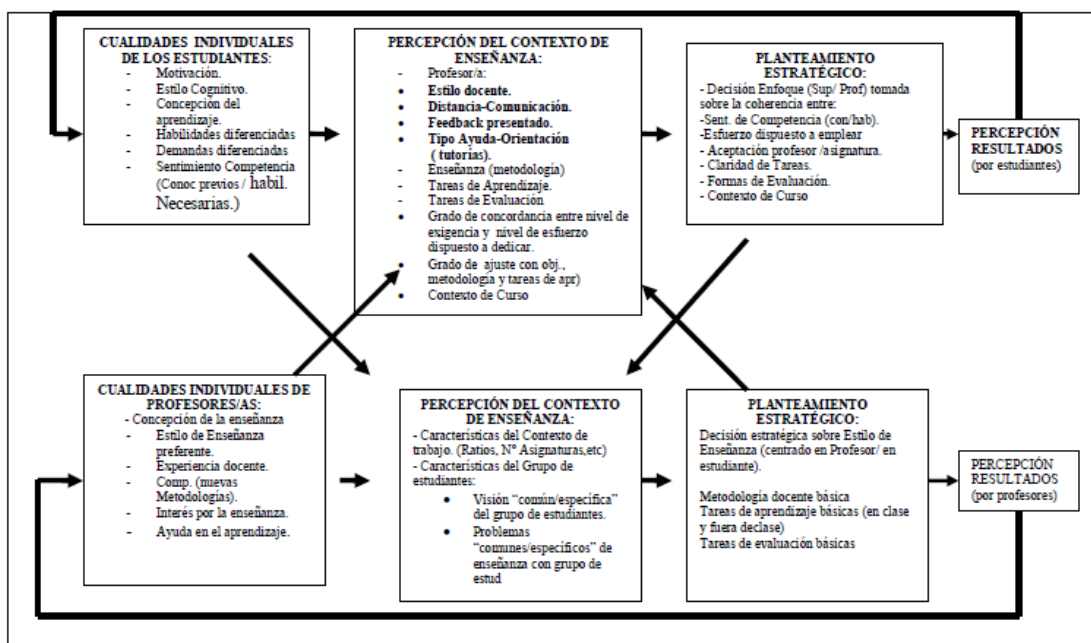
Así, en el cuestionario de estudiantes se recogen todas las Características Individuales, como variable presagio del modelo de Biggs, que se han venido identificando como relevantes por la investigación dentro de esta tradición (vg: motivación personal, concepción previa del aprendizaje, concepción previa de la asignatura, nivel previo de elaboración conceptual de nociones básicas de la asignatura, etc.) (Prosser y Trigwell,1999,42), específicamente las dos primeras. Las dos últimas (concepción previa de la asignatura y nivel previo de elaboración conceptual de nociones básicas) se trabajan en entrevistas en profundidad. También se incluye la percepción del Contexto o de la situación de aprendizaje por los estudiantes, como la otra variable Presagio en el modelo de Biggs, y algunas de sus principales dimensiones tal y como se recogen en el Course Experience Questionnaire de Ramsden (1991) (Prosser y Trigwell,1999,67): 1) buena enseñanza del profesor (el profesor presta ayuda y feedback en el aprendizaje, 2) objetivos claros (el estudiante tiene una idea clara de lo que hay que hacer en esa

asignatura), 3) carga de trabajo del estudiante apropiada, 4) evaluación adecuada (centrada en comprobar lo que realmente se ha aprendido y no lo que se ha memorizado) y 5) libertad en el aprendizaje (los estudiantes tienen cierto grado de elección en el trabajo que tienen que hacer). Y fundamentalmente se incluye los enfoques de aprendizaje de los estudiantes como Variable de Proceso en el modelo de Biggs integrando en el Cuestionario la versión española actualizada (De la Fuente, J. y Martínez, J.M. 2003) del Study Process Questionnaire de Biggs (1987b).

Un modelo similar es propuesto por Biggs (1989) para la actividad de enseñanza. Concretamente Prosser y Trigwell (1999) establecen cierto paralelismo entre la investigación desde la perspectiva del estudiante y la investigación desde la perspectiva del profesor y se plantean el problema de las relaciones entre el modo en que los profesores universitarios experimentan la enseñanza (en términos de sus concepciones, percepciones y enfoques) y los modos en que los estudiantes experimentan su aprendizaje (en términos de concepciones, percepciones y enfoques). Sus estudios confirman cierto paralelismo, en el nivel del grupo-clase, entre las concepciones, percepciones y enfoques de la enseñanza del profesor/a y las concepciones, percepciones, y enfoques de aprendizaje de los estudiantes (Trigwell et al. 1998). Trigwell, Prosser y Waterhouse (1999) han elaborado el Cuestionario de Enfoques de enseñanza (Approaches Teaching Inventory). También Prosser y Trigwell (1997) han elaborado el cuestionario de Percepción del entorno de enseñanza (Percepción of Teaching Environment Inventory) y han encontrado claras relaciones entre la percepción del contexto de enseñanza por los profesores y sus enfoques de enseñanza, datos replicados en un estudio paralelo de Ramsdem et al (1997). Entre las subescalas de este cuestionario de Percepción del Entorno de Enseñanza se encuentran estas dimensiones: 1) Control de la enseñanza (grado de flexibilidad permitida en la enseñanza); 2) Tamaño apropiado de la clase (que permite mayor calidad de la interacción profesor-estudiantes); 3) Características de los estudiantes (diversidad del grupo en cuanto a capacidad, competencia lingüística general y género); 4) Apoyo del Departamento (grado en que se valora la enseñanza frente a la investigación, por ejemplo); 5) la carga de trabajo apropiada (percepción del tiempo dedicado a la enseñanza y actividades de evaluación y tutoría). Todas estas dimensiones, y otras, se ha recogido en el Cuestionario general de profesores.

Seguidamente se presenta un modelo normativo que recoge las dimensiones estudiadas por la investigación sobre el aprendizaje universitario.

Este modelo está inspirado directamente en los planteamientos de Trigwell y Prosser (1999) y recoge todas las categorías y variables que se incluyen en los dos cuestionarios de estudiantes y profesores y sus principales relaciones: Características individuales, Percepción de la situación de aprendizaje o del contexto de enseñanza y Estrategias o Enfoques de aprendizaje a adoptar. El Modelo es doble: sirve tanto para relacionar las características individuales de los estudiantes, las percepciones del contexto de enseñanza y las estrategias de aprendizaje que adoptan, como para relacionar las características individuales de los profesores, su percepción del contexto de enseñanza, y sus enfoques de enseñanza. Y para identificar las relaciones entre ambos grupos de categorías.



ANEXO . Modelo Normativo. Dimensiones estudiadas por las investigación sobre el aprendizaje universitario. Inspirado en Trigwell y Prosser, 1999.

En relación con el objetivo 2 del estudio general, relacionar los enfoques de aprendizaje de los estudiantes con las metodologías docentes utilizadas en las aulas, se ha recurrido a la tradición de investigación de las ciencias de la educación y concretamente a los estudios más recientes sobre metodología de enseñanza y evaluación relacionados con la reforma de las metodologías de la enseñanza universitaria (De Miguel, 2003, 2005, 2006; García-Varcarcel, 2001; Navaridas, 2004; Rué, 2007; San Fabian, 2008; Zabalza, 2002; Monereo y Pozo, 2003; Gimeno Sacristan, 2008; Escudero Muñoz, 2007; Perez gomez, 2007). Se ha hecho un listado de Metodologías de Enseñanza, de recursos y materiales de enseñanza, y de formas de evaluación y se pide, en el cuestionario de estudiantes, que se indique tanto su preferencia personal, como la frecuencia de uso en clase y, en el cuestionario de profesores, sólo la frecuencia de uso. Se espera así poder describir, en alguna medida, el contexto real de enseñanza y su grado de adecuación a las características y preferencias de los estudiantes. Igualmente, el estudio general se plantea identificar algunas de las relaciones entre los cambios en el contexto de la enseñanza y titulación, como consecuencia de la puesta en marcha de los nuevos grados, su percepción por profesores y alumnos, y sus efectos sobre las estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Para abordar el objetivo 3 del estudio, relacionar esa información (enfoques y metodologías) con los resultados académicos así como con la percepción que los estudiantes tienen de los contextos de enseñanza (docencia) y de los contextos institucionales (plan de estudios y titulación), se utiliza el modelo de Trigwell y Prosser (Trigwell, 1995) citado por Ramsden (1998) donde se entiende que el efecto de la enseñanza universitaria sobre los estudiantes puede describirse por niveles de influencia: 1) el nivel más interno y próximo lo constituye "las estrategias de enseñanza del profesor/a" (lo que los profesores universitarios hacen directamente en sus clases y que se relaciona directamente con las experiencias de los estudiantes); 2) Un segundo nivel intermedio lo constituye "la

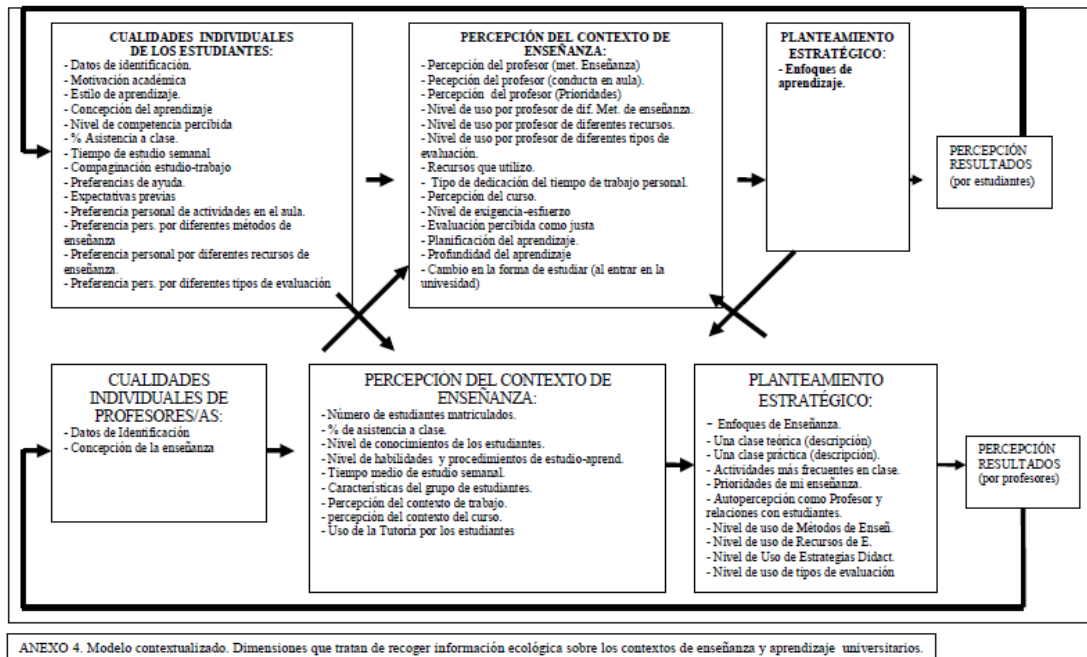
planificación del profesor/a” (que conecta las concepciones de enseñanza del profesor/a con sus estrategias); 3) el tercer nivel exterior es “el pensamiento del profesor/a” (la concepción de enseñanza de cada profesor). El modo en que los profesores universitarios piensan sobre su enseñanza es la variable que limita o libera su propia enseñanza y la calidad del aprendizaje de los estudiantes (Trigwell, 1995a; 1995b). Estos tres niveles están recogidos en el cuestionario de profesores. Hay un cuarto nivel, el contexto de la Universidad, tal como es percibido por los estudiantes, que afecta también a su aprendizaje. Se ha diferenciado dos dimensiones en este nivel: a) el contexto de curso (niveles de coordinación entre profesores de curso), tal como es percibido por los estudiantes (recogido en el cuestionario de estudiantes) y b) el contexto de la Titulación (tal como es percibida por los estudiantes). Esta segunda dimensión se abordará en el segundo y tercer año del estudio (2011 y 2012).

Un segundo modelo Trigwell (1995b) describe las relaciones entre el liderazgo institucional, la percepción del contexto de enseñanza por profesores/a y estudiantes y la actividad de enseñanza y de aprendizaje de unos y otros: el aprendizaje de los estudiantes se relaciona en un nivel inmediato 1) con “la percepción del contexto de enseñanza” que ellos hacen, y ésta, a su vez, está influenciada por 2) “El pensamiento, la planificación y estrategias de los profesores”, que a su vez se relaciona con 3) “la percepción del contexto por parte de los profesores” y ésta, en un cuarto nivel, 4) con el “Liderazgo y la Gestión departamental”. En el estudio se entiende que “la percepción del contexto de enseñanza” por parte de los profesores tiene tres dimensiones: a) las características del propio grupo de estudiantes de la asignatura y el contexto de enseñanza de esa asignatura, b) la percepción de la coordinación entre el grupo de profesores de esa materia y grupo – el contexto de curso – y c) la percepción del contexto de trabajo de cada profesor (por ejemplo, la carga de trabajo, número de asignaturas, etc.). El cuestionario de profesores recoge los tres aspectos. El cuarto nivel, “el liderazgo y la gestión departamental”, se interpreta en este estudio como el “liderazgo institucional en el nivel de la titulación o centro” teniendo en cuenta el contexto universitario español. Este cuarto nivel de análisis se abordará en el segundo y tercer año del estudio (2011 y 2012). Estos dos modelos de Trigwell y Prosser (Trigwell, 1995) han contribuido a enriquecer y ampliar con más dimensiones y niveles de análisis la Variable de Presagio Percepción de la situación de aprendizaje o del contexto de enseñanza del modelo de Biggs.

## **2.- LA DESCRIPCIÓN DEL CUESTIONARIO DE ESTUDIANTES**

El proceso de construcción de un cuestionario útil para los objetivos del estudio es un proceso largo y complejo donde, una vez identificados los modelos teóricos de investigación en los que se va a fundamentar la escala o cuestionario y sus subescalas, se aborda la tarea de revisar los estudios que se han llevado con esos modelos teóricos y sus resultados, identificando así las principales dimensiones o aspectos de cada constructo o categoría del modelo que se han trabajado ya por los investigadores. Este enfoque deductivo en la forma de abordar la tarea de diseño de una escala se acompaña de forma paralela con un proceso inductivo en el que se trata de identificar las dimensiones contextuales más significativas en relación con los objetivos del estudio, tratando de que la escala sirva para recoger la información más relevante y práctica posible. Puede entenderse este proceso si

se compara el modelo normativo presentado un poco más arriba, que recoge las dimensiones estudiadas hasta ahora por la investigación sobre el aprendizaje universitario, con el modelo contextualizado que trata de recoger las dimensiones que pueden dar información más ecológica sobre los contextos de enseñanza y aprendizaje universitarios y que se presenta aquí:



Desde esta perspectiva contextual se ha elaborado el cuestionario de estudiantes y sus subescalas: 1) *Subescala de Cualidades Individuales de los estudiantes (Variable presagio)* con las dimensiones: datos de identificación; motivación académica; estilo de aprendizaje; concepción del aprendizaje; nivel de competencia percibida; porcentaje de asistencia a clase; tiempo medio de estudio semanal; compaginación de estudio y trabajo; preferencias de ayuda; expectativas previas; preferencia personal por actividades en el aula; preferencia personal por diferentes métodos de enseñanza; preferencia personal por diferentes recursos de enseñanza; y preferencia personal por diferentes tipos de evaluación. 2) *Subescala Percepción del contexto de Enseñanza (Variable presagio)* con las dimensiones: percepción del profesor@ (metodología de enseñanza); percepción del profesor@ (su conducta e el aula); percepción del profesor@ ( prioridades); nivel se uso por profesor@ de diferentes métodos de enseñanza; nivel de uso por profesor@ de diferentes recursos de enseñanza; nivel de uso por profesor@ de diferentes tipos de evaluación; recursos que utilizo; tipo de dedicación del tiempo de trabajo personal; percepción del curso; nivel de exigencia-esfuerzo; evaluación percibida como justa; planificación del aprendizaje; profundidad del aprendizaje; cambio en la forma de estudiar (al entrar en la universidad). 3) *Subescala Planteamiento estratégico (Variable de Proceso)* con las dimensiones: Enfoques de aprendizaje (escala EIPEA de De la Fuente y Martinez, 2003).

Seguidamente se presenta una tabla con las subescalas del cuestionario de estudiantes , las dimensiones que le corresponden y el número de variables o preguntas pertenecientes a cada dimensión.

Tabla 1. Dimensiones y variables de cuestionario de estudiantes:

Subescalas	Dimensiones	Variables /ítems estudiantes	Nº de ítems en cuestionario estudiantes
1. Características Individuales (Variable de Presagio)	Datos de identificación	10	1-10
	Motivación académica.	6	11-16
	Nivel de competencia percibida	6	17-22
	Asistencia y dedicación	4	23-26
	Preferencia por metodología y actividades de aula.	3	27-29
	Preferencia por dif. Métodos de Enseñanza	14	52-65
	Preferencia por dif. Recursos de Ens.	10	66-75
	Preferencia por dif. Tipos de Evaluación	12	76-87
	Estilo y concepción de aprendizaje (Navaridas)	23	99-121
	Apoyos y ayuda	4	122-125
	Expectativas previas	3	126-128
	TOTAL:	95(48%)	
	2. Percepción del Contexto de Enseñanza (Variable de Presagio)	Percepción del curso.	6
Percepción metodología docente profesor		14	135-148
Percepción prioridades del profesor@		6	149-154
Nivel de uso por profesor@ de dif. Metodologías de Enseñanza.		14	155-168
Nivel de uso por profesor@ de dif. Recursos de Enseñanza.		10	169-178
Nivel de uso por profesor@ de dif. Tipos de Evaluación		13	179-191
Recursos estudiante a la hora de estudiar		6	88-93
Tipo de dedicación del tiempo de trabajo personal.		5	94-98
Nivel de exigencia-esfuerzo.		1	192
Evaluación percibida como justa		2	193-194

	Planificación del aprendizaje	2	195-196
	Profundidad del aprendizaje.	2	197-198
	Cambios en la forma de estudiar (al entrar en la universidad)	2	30-31
	TOTAL:	83 (42%)	
3. Planteamiento Estratégico (Variable de Proceso)	Enfoque de Aprendizaje (RSPQ-2F)	20	32-51
	TOTAL:	20(10%)	
Nº TOTAL de variables/ítems		198 (100%)	

Se puede afirmar que el cuestionario de estudiantes, especialmente en sus subescalas 1 “Características Individuales de los estudiantes” (Variable de Presagio) y 2 “Percepción del contexto de enseñanza” (Variable de Presagio), aporta una gran riqueza de dimensiones contextuales que dan validez ecológica al estudio.

### 3.- LA DESCRIPCIÓN DEL CUESTIONARIO DE PROFESORES

Siguiendo los mismos criterios contextualizadores el Cuestionario de profesores tiene las siguientes categorías generales o subescalas: 1) Subescala de Cualidades individuales de los profesores y profesoras (Variable de Presagio) con las dimensiones: datos de identificación; concepción de la enseñanza.. 2) Subescala Percepción del contexto de enseñanza (Variable de Presagio) con las siguientes dimensiones: número de estudiantes matriculados; porcentaje de asistencia a clase; nivel de conocimientos de la asignatura; nivel de habilidades y procedimientos de estudio y aprendizaje; tiempo medio de estudio personal; características del grupo de estudiantes; percepción del contexto de trabajo; uso de la tutoría por los estudiantes. 3) Subescala Planteamiento estratégico (Variable de Proceso) con las dimensiones: Enfoques de enseñanza (uso parcial de escala “Enfoques de Enseñanza” (Approaches to Teaching Inventory) (Trigwell y Prosser,1999); una clase teórica (descripción); una clase práctica (descripción); actividades más frecuentes en clase; prioridades de mi enseñanza; autopercepción como profesor@ y relaciones con estudiantes; nivel de uso de diferentes métodos de enseñanza; nivel de uso de diferentes recursos de enseñanza; nivel de uso de diferentes estrategias didácticas; nivel de uso de diferentes tipos de evaluación.

Se presenta igualmente la tabla (tabla 2) del Cuestionario de profesores con las subescalas, las dimensiones que le corresponden y el número de variables o preguntas pertenecientes a cada dimensión:

Tabla 2. Dimensiones y variables del Cuestionario de profesor@s

Subescalas	Dimensiones	Variables /ítems	Nº de ítems en cuestionario	Correspondencia cuestionario de estudiantes
1. Características Individuales (Variable de Presagio)	Datos de identificación	8	1-8	

	Concepción de la enseñanza	2	13-14	104, 105	
	TOTAL:	10 (9%)			
2. Percepción del Contexto de Enseñanza (Variable de Presagio)	Número de estudiantes matriculados	1	9		
	Porcentaje de asistencia a clase	1	10	23	
	Nivel de conocimiento de los estudiantes	1	11	18	
	Tiempo de estudio semanal de los estudiantes	1	12	24	
	Percepción de habilidades y procedimientos de estudio y aprendizaje de los estudiantes	1	15	103	
	Características del grupo de estudiantes	1	38		
	Percepción del contexto de trabajo	15	46-60		
	Percepción del contexto de curso	4	61-64	61à129 62à130	
	Uso de tutorías del profesor por estudiantes	2	35 y 36	124 y 125	
		TOTAL:	27 (26%)		
3. Planteamiento Estratégico (Variable de Proceso)	Enfoques de enseñanza	12	18-29	24à112 26à113	
	Una clase teórica (descripción)	1	16		
	Una clase práctica (descripción)	1	17		
	Actividades más frecuentes en clase	1	37	28	
	Prioridades de mi enseñanza	7	39-45	39-44à149-154	
	Autopercepción como profesor y relaciones con estudiantes	5	30-34	30-33à145-148 34à191	
	Nivel de uso de dif. Métodos de enseñanza	14	65-78	155-168	
	Nivel de uso de dif. Recursos de enseñanza	9	79-87	79-82à169-172 83à175 84à177	
	Nivel de uso de dif. Estrategias didácticas	7	88-94		
	Nivel de uso de dif. Tipos de Evaluación	11	95-105	179-190	
		TOTAL:	68 (65%)		
	Nº TOTAL de variables/ítems		105(100 %)		



También el cuestionario de profesores es de una gran riqueza en las dimensiones de las Subescalas 2 “Percepción del contexto de enseñanza” (Variable de Presagio) y 3 “Planteamiento estratégico” (Variable de Proceso), aportando validez ecológica al estudio y permitiendo el contraste de percepciones entre estudiantes y profesores en un proceso continuo de profundización y mejora de la calidad del aprendizaje.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Beltran, J. (1995). Conocimiento, Pensamiento e Interacción Social. En Genovard, C., Beltran, J. y Rivas, F. (Eds): *Psicología de la Instrucción III. Nuevas Perspectivas*. Madrid: Síntesis Psicología.
- Biggs, J. B. (1979). Individual differences in study processes and the quality of learning outcomes. *Higher Education*, 8, 381-94.
- Biggs, J. B. (1987a). *Student Approaches to Learning and Studying*. Hawthorne, Victoria, Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J. (1987b). *The Study Process Questionnaire (SPQ) Users' Manual*. Hawthorne, Victoria, Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J. B. (1989). Approaches to the enhancement of tertiary teaching. *Higher Education Research and Development*. 8, 7-25.
- Biggs, J. B. (1993). What do Inventories of student's Learning processes really measure?. A Theoretical view and clarification. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 3-19.
- Biggs, J. B. (2001). The Reflective institution: Assuring and enhancing the Quality of teaching and learning. *Higher Education*, 41, 221-238.
- De la Fuente, J. y Martínez, J. M. (2003). *Escala para la evaluación interactiva del proceso enseñanza-aprendizaje, EIPEA*. Madrid: EOS.
- De Miguel, M. (dir); Apodaka, P; Arias, J. M.; Echeverría, M. J.; y García, E. (2003). *Evaluación de la calidad de las titulaciones universitarias: Guía Metodológica*. Madrid: MEC.
- De Miguel, M. (dir); Alfaro, I. J.; Apodaka, P; Arias, J. M.; García, E, y Pérez Boulosa, A. (2005). *Adaptación de los planes de estudio a los procesos de convergencia europea*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- De Miguel, M. (2005). Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Oviedo, Universidad de Oviedo.
- De Miguel, M. (coord.) (2006). *Metodología de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Madrid: Alianza Editorial.
- Entwistle, N. L., Hanley, M., y Hounsell, D. J. (1979). Identifying distinctive approaches to studying. *Higher Education*, 8, 365-380.
- Entwistle, N. L. y Ramsden, P. (1983). *Understanding student learning*. London: Croom Helm.
- Escudero Muñoz, J. M. (2007). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *Revista de Docencia Universitaria*

(RedU), 2 (3).

García-Valcárcel, A. (2001) (Coord.). *Didáctica universitaria*. Madrid: La Muralla.

Gimeno Sacristán, J. (2008) El currículum como texto de la experiencia. De la calidad de la enseñanza a la del aprendizaje. *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, Nº. 51.

Pérez Gómez, A. I. (2007). *La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas*. Santander, Gobierno de Cantabria, Consejería de Educación, 31 págs. Disponible en <http://www.cejycantabria.com/>

Pozo, J.I. y Monereo, C. (coord) (2002). *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana Aula XXI.

Prosser, M., Trigwell, K., Hazel, E. and Gallagher, P. (1994). Students' experiences of teaching and learning at the topic level. *Research and Development in Higher Education*. 16, 305-10.

Prosser, M. and Trigwell, K. (1997). Perceptions of the teaching environment and its relationship to approaches to teaching. *British Journal of Educational Psychology*. 67, 25-35.

Prosser, M. and Trigwell, K. (1999). *Understanding Learning and Teaching. The experience in Higher Education*. Buckingham: Open University Press.

Ramsden, P. y Entwistle, N.L. (1981). Effects of Academic Departments on Students' Approaches to Studying. *British Journal Educational Psychology*, 51, 368-83.

Ramsden, P. (1991). A Performance Indicator of teaching quality in higher Education: The Course Experience Questionnaire. *Studies in Higher Education*, 16, 129-50.

Ramsden, P., Prosser, M., Trigwell, K. and Martin, E. (1997). "Perceptions of academic leadership and the effectiveness of university teaching". Paper presented at the Annual Conference of the Australian Association for research in Education. December, 1997. Brisbane, Australia.

Ramsden, P. (1998). *Learning to lead in higher education*. Routledge Falmer, London and New York.

Rué, J. (2007). *Enseñar en la Universidad. El EEES como reto para la Educación Superior*. Madrid: Narcea.

San Fabián, J.L. (2008). La voz de los estudiantes en los centros escolares. ¿Hay alguien ahí?. *Organización y Gestión Educativa*, nº5: 27-32.

San Fabian, J. L., Argos, J. y Goikoetxea, J. (2009). Enfoques de aprendizaje de los estudiantes universitarios, metodologías docentes y contextos institucionales al inicio, intermedio y final de la carrera en el marco de los nuevos títulos. Proyecto de Investigación financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación (Micinn). EDU2009-13195 (Subprograma EDUC).

Trigwell, K. (1995a). Increasing faculty understanding of teaching. In Wright W.A. (ed.): *Teaching Improvement Practices: Successful Strategies for Higher Education*. Bolton MA: Anker...

Trigwell, K. (1995b). Conceptions of teaching: the key quality determinant. In Sachs, J., Ramsden, P. and Phillips, L. (Eds): *The Experience of Quality in Higher Education*. Brisbane: Griffith Institute for Higher Education, Griffith University.

Trigwell, K., Prosser, M., Ramsden, P. y Martin, E. (1998). Improving student learning through a focus on the teaching context. In G. Gibbs, *Improving Student Learning*. Oxford, Oxford Center for Staff Development.

Trigwell, K., Prosser, M. and Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approach to learning. *Higher Education*, 37, 57-70.



# ACTITUD Y VALORACIÓN DE LOS ALUMNOS HACIA LAS DOBLES TITULACIONES

Félix Javier López Iturriaga  
Pedro Pablo Ortúñez Goicolea  
Universidad de Valladolid

## RESUMEN

Este trabajo pretende ayudar a conocer y valorar las opiniones que tienen los estudiantes de una doble titulación especialmente significativa, Derecho y Administración y Dirección de Empresas, acerca de sus currículos académicos. El análisis se basa en las respuestas proporcionadas en un cuestionario. Dada la cualificación de los alumnos encuestados, las opiniones recibidas pueden ser tenidas en cuenta en el diseño de nuevas titulaciones conjuntas.

**Palabras clave:** planes de estudios; enseñanza superior; evaluación de la educación.

## ATTITUDE AND VALUATION OF THE PUPILS TOWARDS THE DOUBLE QUALIFICATIONS

### ABSTRACT

The objective of this paper is analysing and assessing the opinion of the students of a joint-double Degree about their academic curriculum. The chosen joint-double Degree is Law and Business Management due to its significance. The analysis is based on the answers to a questionnaire. Given the background of the respondent students, the answers to the questionnaire should be taken into account in designing new joint-double Degrees.

**Key words:** Study plans; higher education; evaluation of the education.

---

\* Trabajo realizado dentro del desarrollado por el Grupo de Innovación Docente de la universidad de Valladolid "Estudios Conjuntos de Derecho y Administración y Dirección de Empresas: coordinación y adaptación al EEES".

## 1.- INTRODUCCIÓN

Esta comunicación pretende dar a conocer algunas de las conclusiones extraídas del trabajo realizado a lo largo del curso 2009-2010 con alumnos de los seis cursos de que constan los estudios propios de la universidad de Valladolid, que conducen a la obtención de los títulos de Licenciado en Derecho y Licenciado en Administración y Dirección de Empresas. La información que se ha obtenido del trabajo realizado durante este curso puede resultar relevante en la toma de decisiones de cara al diseño de posibles dobles Grados.

A los autores de esta comunicación no les convence que el dominio de un lenguaje políticamente correcto, además de abstruso, se esté imponiendo sobre los argumentos y no se haya establecido un verdadero debate académico y de alto rigor intelectual como corresponde al medio en el que desarrollamos nuestro trabajo, a la hora de abordar cuestión tan relevante como es el diseño de los estudios superiores. ¿Realmente se ha discutido por qué esta reforma era necesaria? No parece deducirse esto ni de los ecos recibidos desde el mercado laboral, ni de las voces que han podido expresar libremente su opinión, ni desde luego de los alumnos (no se remite aquí a la discusión acerca de la privatización de la universidad pública, esgrimida por los colectivos de representantes estudiantiles). Es difícil leer, como respuesta a las voces contrarias, que se trata de “la posición conservadora” (Rué, 2007, p. 57), malinterpretando el desacuerdo con el planteamiento de fondo que subyace en este proceso. En la información obtenida se perciben, aunque será glosado más adelante, unos porcentajes elevadísimos de cumplimiento de expectativas y de grado de satisfacción entre los alumnos encuestados.

No parece adecuada la premisa de que el fracaso escolar universitario demostraría que algo se está haciendo mal en la universidad española, y menos aún la respuesta, tibia y cobarde, al no querer reconocer el fracaso de la reforma educativa de la enseñanza obligatoria, que considera únicos responsables de aquella situación a los docentes universitarios, supuestamente atacados de una fiebre que les convirtió en inmovilistas al acceder a sus plazas, reacios a toda innovación, incapacitados para la enseñanza, pues nadie a su vez les habría enseñado a enseñar, y mediocres investigadores. Mucho menos serio era el argumento inicial de que el ECTS era el euro de la educación superior. Sí, todo esto y mucho más que no es posible recoger en esta breve introducción, ha sido escrito y expuesto en estos años, por no hablar del coste cero de su implantación y del número de alumnos por grupo.

El trabajo del Grupo de Innovación Docente al que los autores pertenecen, se inició con la elaboración de una encuesta por parte de los profesores componentes del Grupo en varias fases que iría dirigida a estudiantes de todos los cursos. Los ocho profesores miembros del grupo (dos Catedráticos de Universidad, cuatro Profesores Titulares, una Profesora Contratada Doctora y una Profesora Asociada) pertenecen a seis áreas de conocimiento diferentes, con asignaturas en cada uno de los seis años de duración de los estudios mencionados. Después de varias sesiones de intercambio de información y de fructífera discusión entre todos los componentes aprovechando las ventajas de las TIC (tecnologías de la información y la comunicación), se llegó al acuerdo de los diferentes apartados, del tipo de cuestiones -y de la forma de plantearlas- que compondrían la encuesta con la que se deseaba conocer diversos aspectos relacionados tanto con asignaturas

concretas, como con la propia doble titulación, procedimientos de evaluación y otros.

Concluida esta primera fase se buscaron las fechas más adecuadas para realizar el trabajo de campo, tanto para asignaturas de tipo cuatrimestral, como de tipo anual. Se optó por acudir en la semana previa a la realización de los ejercicios de evaluación para los dos tipos de asignaturas, fechas en que se registraba un repunte de asistencia a los cursos. En consecuencia se dispone de información de materias de primer cuatrimestre, de segundo cuatrimestre y anuales.

El trabajo presentado consta de dos apartados, además del introductorio, en que se analizan y representan gráficamente los resultados obtenidos de dos de los bloques que configuraron la encuesta: el primero de ellos atiende a las principales competencias generales y el segundo a las denominadas competencias transversales. Siguen unas breves referencias bibliográficas.

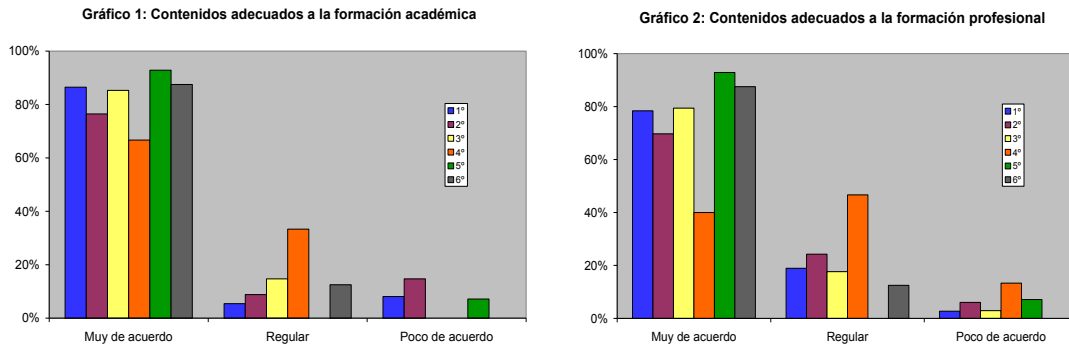
## **2.- COMPETENCIAS GENERALES**

Los estudios de la doble titulación en Derecho y Administración de Empresas comenzaron en la universidad de Valladolid en el curso 2002-2003, es decir, la primera promoción finalizó sus estudios hace ahora dos años. En este curso 2009-2010, comenzó la que será última de acuerdo con los planes antiguos. En el curso 2010-2011 comenzará, con las necesarias adaptaciones, el plan de una doble graduación inspirada en aquella y que también tendrá una duración de seis años. Dichos estudios se concibieron en su momento como respuesta a una demanda en buena medida social dado que se habían implantado en otras universidades españolas. El perfil de los alumnos que han participado en ellos se corresponde con alumnos de elevadas calificaciones en sus estudios previos y Selectividad dado el límite inicial que puso la universidad de 40 estudiantes para cada promoción. Actualmente son 50 y la nota de corte de entrada suele rondar el 7,5. El interés que muestran por su formación es muy alto. Otro aspecto que ha sido muy valorado en estos estudios, tanto por los alumnos como por profesores y mercado laboral, ha sido la fuerte transversalidad de sus competencias y currículo.

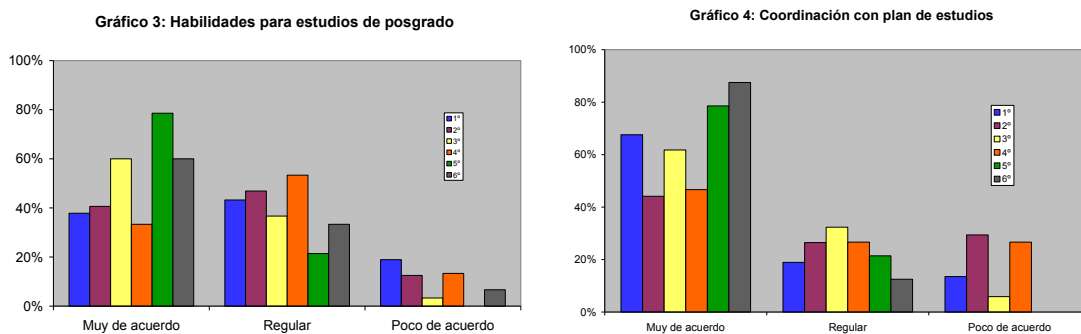
El primer bloque de preguntas hace referencia a las competencias generales que han de alcanzarse con esa doble titulación. En primer lugar, se requirió información sobre la adecuación del contenido del plan de estudios a la formación académica exigible a esa doble titulación (Gráfico 1). La opinión del alumnado es muy clara, declarándose mayoritariamente de acuerdo con la misma. La valoración cuantitativa promedio es de 1'7 y la proporción de alumnos que se declaran estar totalmente de acuerdo o muy de acuerdo oscila entre el 67 por 100 y el 93 por 100. Es asimismo interesante resaltar que los alumnos que se hallan en desacuerdo constituyen una fracción prácticamente residual (5 por 100 en promedio de los seis cursos).

En términos análogos hay que interpretar la opinión del alumnado acerca del grado de adecuación de los contenidos del plan de estudios a la formación profesional que se espera de ellos (Gráfico 2). Ciertamente el margen de variación es más amplio, pues las respuestas a favor oscilan entre el 40 por 100 y el 93 por 100. Sin embargo el promedio de alumnos de acuerdo o totalmente de acuerdo asciende al 75 por 100 de los encuestados, asignan una puntuación media de 2 y la

proporción de alumnos que se pronuncian en desacuerdo se sitúa en el 5'3 por 100 en promedio. Diríase, por tanto, que mayoritariamente los alumnos que cursan el programa conjunto de Derecho y ADE consideran que se les está impartiendo una formación adeudada a la formación necesaria.



Una mayor divergencia de pareceres se observa en la cuestión relativa a la capacitación para proseguir los estudios (Gráfico 3). Preguntados acerca de la posibilidad de acceder a estudios de posgrado, la mayor parte de los alumnos se sitúan en una postura intermedia (puntuación media de 2'3). La proporción alineada con posturas en desacuerdo sigue siendo reducida, pero aumentan sensiblemente las posturas intermedias. Cabe atribuir esa configuración a un cierto desconocimiento de los estudios de posgrado, acerca de los cuales probablemente dispongan de escasa información.

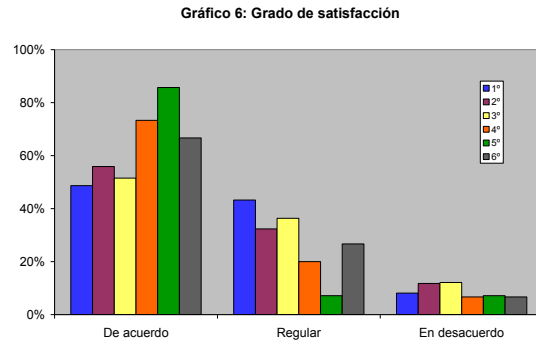
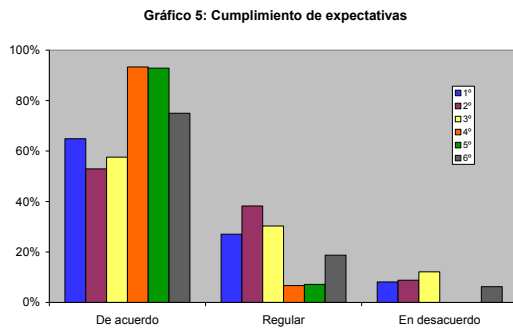


A continuación se planteó la coherencia interna del plan de estudios, pidiéndose a los alumnos que valorasen la coordinación con asignaturas impartidas anterior o simultáneamente. Nuevamente puede observarse que la opinión de los alumnos respalda la configuración del plan de estudios (Gráfico 4), pudiéndose incluso advertir una proporción creciente de alumnos que se encuentran de acuerdo a medida que transcurren los últimos cursos del programa. La puntuación media de este ítem fue 2,3 y, por término medio, el 65 por 100 de los encuestados se pronunciaban de acuerdo.

En términos generales puede afirmarse que la oferta conjunta de ambas titulaciones cumple sobradamente las expectativas de los estudiantes (Gráfico 5).

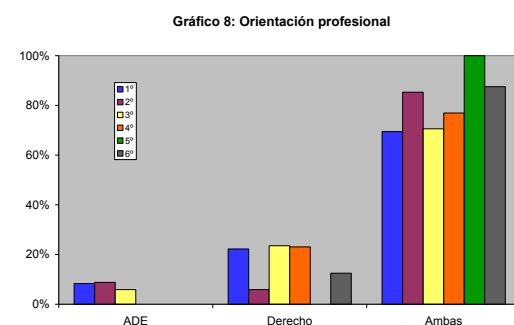
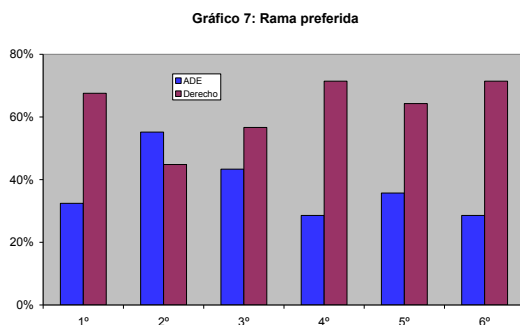


Así lo afirman el 73 por 100 de los alumnos que se muestran totalmente o muy de acuerdo con esa afirmación, mientras que únicamente el 6 por 100 está totalmente o muy en desacuerdo. En promedio se le asigna una puntuación de 2,1 entre 1 y 5, siendo 1 el máximo acuerdo.



Esta pregunta tiene su prolongación en la relativa al grado de satisfacción de los estudiantes (Gráfico 6). Nuevamente las posturas resultan muy claras, con una valoración media de 2,2 y un 64 por 100 de los alumnos hallándose de acuerdo en esta cuestión, por un exiguo 9 por 100 en desacuerdo.

En la opinión de los profesores miembros del Grupo de Innovación Docente, resultaba de gran interés conocer la orientación de los estudiantes y el Gráfico 7 pone de manifiesto una preferencia hacia los estudios de Derecho (62,6 por 100). Sin embargo, el hecho de sentir prelación por una de las ramas no implica una predilección por trabajar exclusivamente en ella, sino que el 82 por 100 de los encuestados indica explícitamente que desearía desarrollar su futuro profesional en una combinación de Derecho y Administración y Dirección de Empresas.



### 3.- LAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES

Pasando al segundo bloque de cuestiones, el relativo a las competencias transversales (ya sean genéricas, instrumentales o personales) fomentadas por el Programa Conjunto de Derecho y ADE, se observa también una postura bastante uniforme. En primer lugar debieron valorar hasta qué punto se mejora la capacidad de análisis cursando las asignaturas correspondientes. Los resultados, presentados en el Gráfico 9, muestran una opinión mayoritariamente de acuerdo,

pero con menor grado de coincidencia de opiniones que en anteriores preguntas. El 61 por 100 de los alumnos se encuentra totalmente de acuerdo o muy de acuerdo, mientras que sólo 11,2 por 100 se pronuncia en contra.

Gráfico 9: Capacidad de análisis

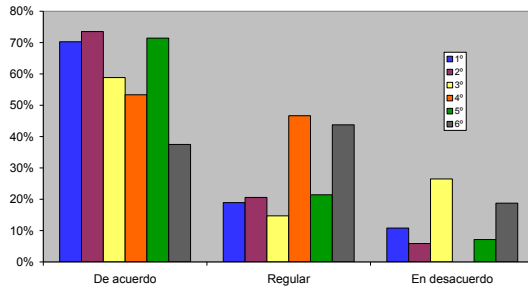
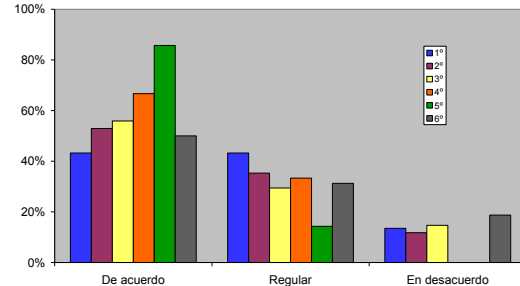


Gráfico 10: Capacidad de organización



En relación con la capacidad de organización, se observa un desplazamiento hacia posturas centradas (Gráfico 10). Ciertamente la mayor parte de los alumnos están de acuerdo en que este tipo de estudios mejoran su capacidad de organización (59 por 100) pero hay un 31 por 100 que creen que esa contribución es regular.

Preguntados por las habilidades de comunicación (Gráfico 11), también la mayor parte de quienes respondieron a la encuesta (66 por 100) piensan que los estudios realizados contribuyen a mejorar tales habilidades. Por el contrario, un 19 por 100 piensan que regular y un 15 por 100 se manifiestan poco de acuerdo o totalmente en desacuerdo con esa afirmación. Curiosamente, en una época marcada por las TIC, y en un entorno social en el que abundan las redes sociales frecuentadas por universitarios, los estudiantes no consideran que sus estudios les capacitan para el manejo de las TIC (Gráfico 12). Así lo piensan el 35 por 100, frente al 29 por 100 que sí que lo cree y el 36 por 100 que se sitúa en una posición intermedia.

Gráfico 11: Comunicación

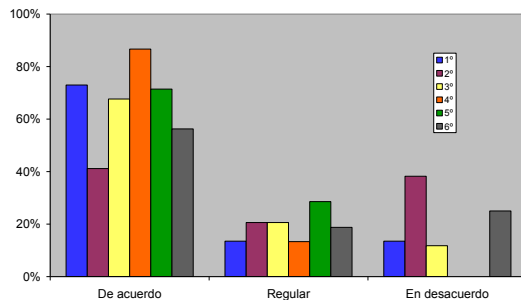
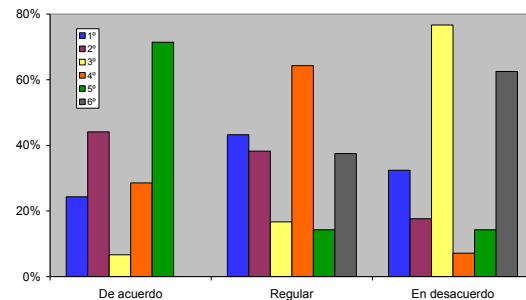
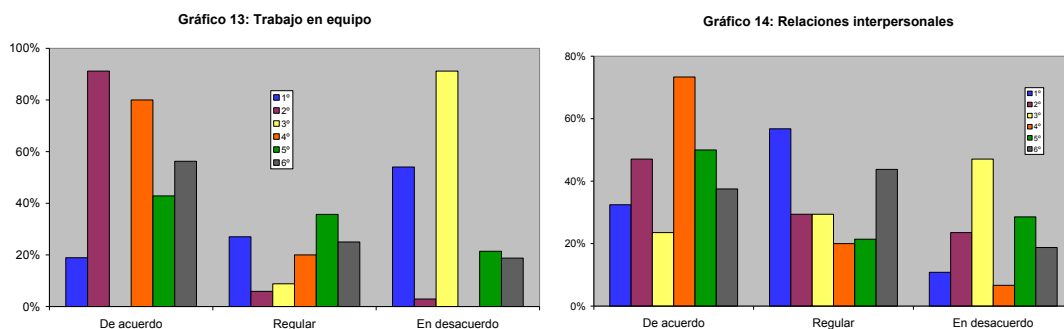


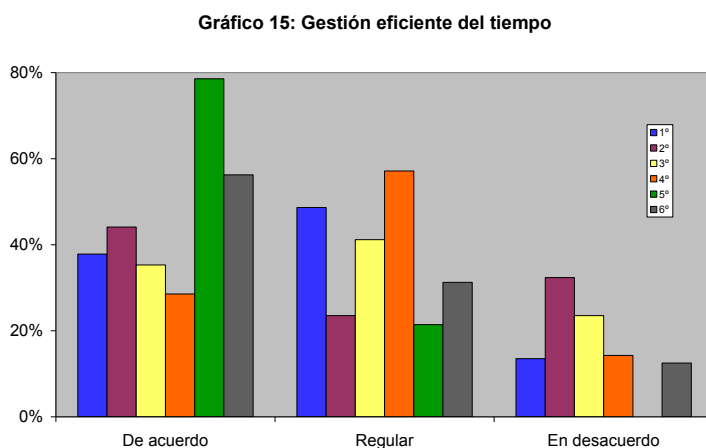
Gráfico 12: Manejo de TIC



Por lo que respecta al trabajo en equipo, hay notables diferencias entre cursos (Gráfico 13). Llama la atención el claro posicionamiento en contra de los alumnos del tercer año, posiblemente originado por el perfil de las asignaturas que durante ese año se imparten. Aunque la mayor parte de los alumnos se manifiestan de acuerdo (48 por 100), el coeficiente de variación (cociente entre la desviación estándar y el valor medio) llega a tomar un valor de 1'1, evidenciando el alto grado de dispersión de las observaciones.



La actual configuración de los planes de estudio tampoco parece mostrar grandes carencias en cuanto al fomento de las habilidades para la relación interpersonal (Gráfico 14). Aunque, obviamente, hay bastante margen de mejora, el 44 por 100 de los alumnos cree que el diseño curricular es apto para el desarrollo de tales habilidades, mientras que el 23 por 100 tiene la opinión contraria. En un término medio se sitúa el 33 por 100 de los encuestados.



Se preguntó también por la habilidad para gestionar de manera eficiente el tiempo (Gráfico 15). Nuevamente parece haber un considerable nivel de acuerdo en lo relativo a la capacidad del plan de estudios conjunto para estimular dicha habilidad, manifestándose totalmente de acuerdo o muy de acuerdo el 47 por 100 de los alumnos. En el otro extremo, sólo el 16 por 100 de los encuestados creen que los estudios realizados no capacitan para la gestión eficiente del tiempo, mientras que un 37 por 100 se sitúa en un punto intermedio.

#### 4.- CONCLUSIONES

La oferta de dobles titulaciones se ha convertido en un rasgo común de muchas universidades españolas, siendo este hecho especialmente patente en el caso de los estudios conjuntos de Derecho y Administración y Dirección de Empresas. De cara al proceso de renovación académica y de transformación de Licenciaturas por Grados cabe, en consecuencia, plantearse hasta qué punto esa configuración curricular cumple la función para la que estaba diseñada. Ese análisis permitirá

obtener ciertas claves a la hora de elaborar nuevas propuestas conjuntas de estudios de Grado. En opinión de los autores de este trabajo es posible afirmar sin paliativos que la configuración de este currículo ha resultado adecuada, tanto por los corolarios obtenidos en el análisis de las competencias genéricas, como en las transversales.

El trabajo aquí presentado tiene una perspectiva marcadamente empírica pues se basa en la información obtenida de un cuestionario respondido por 148 estudiantes de los seis cursos en los que se estructuran esos estudios conjuntos en la Universidad de Valladolid. En líneas generales, el análisis de esa información pone de manifiesto un alto grado de satisfacción y de cumplimiento de las expectativas. Asimismo, en opinión de los estudiantes, dicha oferta formativa se ajusta a las necesidades de su formación académica y profesional, capacitándoles igualmente para proseguir estudios de posgrado, aunque no sepan mucho sobre ellos. En relación con la contribución de esos estudios al desarrollo de competencias transversales, nuestros datos reflejan que las competencias más reforzadas son la capacidad de análisis, la capacidad de organización y las habilidades de comunicación. Por el contrario, los estudiantes no perciben que el curriculum cursado les capacite suficientemente para el manejo de las tecnologías de la información y de las comunicaciones.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Ebalde Paz, E. y otros (2001). Los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios españoles. *Revista de Investigación Educativa*, 19 (2), 465-489.

Guilarte Martín-Calero, C. (coord.) (2007). *Experiencias de innovación docente en la Universidad de Valladolid*. Valladolid: Universidad de Valladolid.

Guilarte Martín-Calero, C. (coord.) (2008). *Innovación docente: Docencia y TICS*. Valladolid: Universidad de Valladolid.

Hernández Pina, M. F., Hervás Avilés, R., García Sanz, M. P. y otros (2002). Consistencia entre motivos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 20 (2), 487-510.

Marbán Prieto, J. M. (2007). El desafío de la renovación metodológica: de la reflexión a la acción. En C. Guilarte Martín-Calero (coord.), *Experiencias de innovación docente en la Universidad de Valladolid* (pp. 445-455). Valladolid: Universidad de Valladolid.

Rué, J. (2007). *Enseñar en la universidad. El EEES como reto para la Educación Superior*. Madrid: Narcea.

San José, R., Antón, C., Camarero, C. y otros (2008). Nuevos retos en innovación docente: uso de foros y aprendizaje cooperativo. En C. Guilarte Martín-Calero (coord.), *Experiencias de innovación docente en la Universidad de Valladolid* (pp. 385-396). Valladolid: Universidad de Valladolid.

# **DISEÑO PARA TODOS Y ACCESIBILIDAD EN LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS: CONTENIDOS CURRICULARES, PROGRAMAS DE INVESTIGACIÓN, DESARROLLO E INNOVACIÓN**

**Rogelio Martínez Abellán<sup>1</sup>**

**Antonio García Guzmán<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Universidad de Murcia

<sup>2</sup>Universidad de Granada

## **RESUMEN**

La legislación vigente y en especial la LIONDAU, propone medidas y plazos concretos para la inclusión del Diseño para Todos y de la Accesibilidad en el ámbito universitario. En esta comunicación se indican los contenidos curriculares de los Planes de Estudios Académicos, programas de investigación, desarrollo e innovación relacionados con el Diseño para Todos y la Accesibilidad en las diferentes universidades españolas. No obstante, a pesar de los avances conseguidos, todavía queda mucho por realizar y hay que dejar claro a nuestros políticos y a nuestras autoridades universitarias que la inversión en Accesibilidad Universal es inversión en calidad educativa para el conjunto de la comunidad universitaria y para toda la sociedad.

**Palabras clave:** diseño para todos; accesibilidad; universidad; planes de estudios.

## **DESIGN FOR ALL AND ACCESSIBILITY IN THE SPANISH UNIVERSITIES: CONTENTS CURRICULARES, PROGRAMS OF INVESTIGATION, DEVELOPMENT AND INNOVATION**

## **ABSTRACT**

The existing legislation and in particular LIONDAU proposes concrete measures and deadlines for inclusion of Design for All and Accessibility in the university. Such notification shall indicate the curricula of academic curricula, research programs, development and innovation related to de Design for All an Accesibility in different Spanish universities. However, despite progress, much remains to be done and must be made clear to our politicians and our university authorities that

the investment in Universal Accessibility is investment in quality education for the entire university community and for society.

**Key words:** design for all; accessibility; college; curriculum.

## 1.- INTRODUCCIÓN

El Diseño para Todos y la Accesibilidad Universal significan responder de manera adecuada a los diferentes retos que plantea una sociedad cada día más compleja y heterogénea y con unos usuarios de características y potencialidades diversas: *El Diseño para Todos supone asumir que la dimensión humana no puede definirse mediante unas capacidades, medidas o estándares, sino que debe contemplarse de una manera más global en la que la diversidad sea la norma y no la excepción.* (I Plan Nacional de Accesibilidad 2004-2012).

La Accesibilidad Universal ha dejado de relacionarse exclusivamente con la supresión de barreras arquitectónicas y se extiende a todo tipo de espacios, productos y servicios. Es una condición inexcusable para garantizar el principio de igualdad de oportunidades recogido en la Constitución Española. En segundo lugar, el nuevo concepto de accesibilidad no beneficia solamente a un determinado colectivo social, como las personas con discapacidad, sino al conjunto de la ciudadanía. Determinadas intervenciones, como por ejemplo las efectuadas en el diseño urbanístico y constructivo, han demostrado ser válidas para mejorar las condiciones y la calidad de vida de toda la población, con independencia de sus características. Con estas premisas, el acceso de los estudiantes con discapacidad a los ciclos universitarios debe partir de una definición amplia de accesibilidad a los espacios físicos, al transporte, a la comunicación y a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), a los espacios virtuales o a los servicios de todo tipo ofertados desde la institución universitaria (Accesibilidad Universal). Además, tales mejoras y adecuaciones redundarán, sin ninguna duda, en la mejora de las condiciones de vida del conjunto de la comunidad universitaria.

Las principales dificultades para un estudiante universitario con discapacidad pueden residir en los medios de transporte, la forma de acceso a las distintas dependencias de los centros y en la accesibilidad a la información, por lo que necesitará diferentes adaptaciones y ayudas técnicas. Dentro de los que se denomina entorno accesible, se pueden distinguir distintos tipos de barreras, como las urbanísticas, de transporte, de entorno de los edificios o de la comunicación. De los posibles obstáculos a la comunicación destacan, por su especial importancia, la falta de accesibilidad a la información en las aulas, a los entornos virtuales y tecnológicos, así como la usencia o la inadecuación de los recursos disponibles. No existen, por tanto, escalas jerárquicas de obstáculos a la accesibilidad, sino diversidad de barreras/necesidades para que un colectivo heterogéneo disfrute de las mismas oportunidades que el alumnado universitario.

## 2.- ACCESIBILIDAD, NORMATIVA Y UNIVERSIDAD

Tanto el Consejo de Europa como la Administración del Estado han promovido distintas iniciativas tendentes a la inclusión del Diseño para Todos y la Accesibilidad Universal en los Planes de Estudio universitarios, en paralelo a

medidas de sensibilización y de promoción de acceso igualitario a los bienes, productos y servicios. Tales objetivos requieren, de una parte, de la presencia curricular en la enseñanza superior, y de otra, de promoción de líneas y programas de investigación, innovación y desarrollo desde las instituciones universitarias.

El Espacio Europeo de Educación Superior (EES) plantea un incremento de la calidad educativa; dentro de estos indicadores de calidad, el acceso igualitario a los estudios superiores de las personas con discapacidad es uno de ellos, e incluye tanto la incorporación de las Nuevas Tecnologías como las adaptaciones de acceso a los Planes de Estudio. En estos aspectos, y en otros no menos importantes, el incremento de los programas de investigación, desarrollo e innovación en las universidades españolas se revela imprescindible para garantizar la igualdad de oportunidades del conjunto del alumnado.

En su Exposición de Motivos, la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de Igualdad de Oportunidades, No Discriminación y Accesibilidad Universal de las Personas con Discapacidad (LIONDAU) señala que *“la no accesibilidad de los entornos, productos y servicios constituye, sin duda, una forma sutil pero muy eficaz de discriminación... Convergen así las corrientes de accesibilidad y no discriminación”*.

Entre los principios de esta Ley se puede mencionar los de Accesibilidad Universal y el Diseño para Todos, principios íntimamente ligados al resto: vida independiente, normalización, diálogo civil y transversalidad de las políticas en materia de discapacidad. Como ya se ha comentado, anteriormente, el Diseño para Todos y la Accesibilidad Universal no se dirigen únicamente a las personas con discapacidad, sino al conjunto de la población, y para aquellos entornos, procesos, bienes, productos, servicios. Objetos, instrumentos, dispositivos o herramientas, tal y como señala el Artículo 2 de la citada Ley.

El Artículo 7 señala las exigencias de accesibilidad y el Artículo 10 las condiciones básicas de accesibilidad y no discriminación, para las que dispone de fechas concretas y plazos graduales para su implantación en los distintos ámbitos. El Artículo 16, señala que la Administración General del Estado promoverá la elaboración, desarrollo y ejecución de planes y programas en materia de accesibilidad y no discriminación, en colaboración con otros agentes sociales y otras administraciones. También en esta Ley se consagra la Disposición final décima al currículo formativo sobre la Accesibilidad Universal y formación de profesionales, incluyendo especialmente a aquellos relacionados con el diseño, a construcción, las infraestructuras, los transportes, comunicaciones, telecomunicaciones y los servicios de la sociedad de la información.

El Plan Nacional de Accesibilidad 2004-2012, en su Estrategia 3, se plantea introducir paulatinamente el Diseño para Todos en los planes de estudios académicos, con la puesta en marcha de una asignatura específica en tres universidades politécnicas, así como la convocatoria de un concurso interuniversitario de proyectos de fin de carrera sobre esta temática.

En la misma línea, el Convenio marco de colaboración entre la CRUE y el CERMI, de 20 de noviembre de 2003, señala entre sus líneas de acción: *“La realización de proyectos de investigación que generen nuevos conocimientos y tecnologías”*, así como *“La formación de los profesionales del sector de la discapacidad”*. A la vez, y en la cláusula 2ª, señala como ámbito de colaboración *“b) Realización o financiación conjunta de programas específicos de investigación”*.

El entorno construido, los transportes, los medios de comunicación y la facilidad de utilización de los productos son parte integrantes de la accesibilidad universal, y en este sentido adquieren mucha importancia los profesionales directamente implicados en su diseño y construcción, procedentes de las Enseñanzas Técnicas, como arquitectos, ingenieros y urbanistas. En las Ciencias de la Salud, médicos, enfermeros o fisioterapeutas son profesionales directamente implicados en la atención a personas con discapacidad. Las Ciencias Sociales, la Psicología, la Pedagogía, el Trabajo Social, la Educación Social y el Magisterio son titulaciones con especial relación al mundo de la discapacidad y de la accesibilidad. La discapacidad, por tanto, está presente en un gran número de disciplinas académicas y especialidades formativas.

¿Ocurre lo mismo con el Diseño para Todos y la Accesibilidad?. En la actualidad, se pueden encontrar más de 100 másters o postgrados que incluyen de manera específica el tema de la discapacidad y la accesibilidad, promovidos por universidades públicas y privadas, así como por entidades similares que dirigen sus cursos a Diplomados o Licenciados en las diferentes especialidades. Por otra parte, hay que destacar una importante iniciativa de cooperación interuniversitaria entre nueve universidades públicas únicas en sus respectivas Comunidades Autónomas (Navarra, Oviedo, Cantabria, País Vasco, La Rioja, Zaragoza, Baleares, Castilla-La Mancha y Extremadura) que ha impulsado la enseñanza virtual (Campus Virtual Compartido).

Es importante indicar también, la puesta en marcha recientemente de la primera asignatura sobre *Accesibilidad en la Construcción y en la Arquitectura*, en la Universidad Internacional de Cataluña. En los últimos años se puede constatar un notable crecimiento y diversificación de los temas de accesibilidad y discapacidad en los diferentes niveles de formación universitarios (primero, segundo y tercer ciclos) y en las diferentes disciplinas, incluidas las técnicas (ingenieros, arquitectos, urbanistas, diseñadores y otros). Se puede afirmar, por tanto, que las temáticas relacionadas con la discapacidad y la Accesibilidad Universal están aumentando en el conjunto de planes de estudio universitarios, de manera transversal y, en mayor medida, en aquellas disciplinas relacionadas con las Ciencias Sociales y en la formación posterior a la finalización del Primer o Segundo Ciclo formativo.

### **3.- CONTENIDOS CURRICULARES EN MATERIA DE DISEÑO PARA TODOS Y ACCESIBILIDAD EN LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS**

El Diseño para Todos se ha ido incluyendo de manera progresiva en las universidades españolas. En la actualidad, y a modo de ejemplos, se pueden citar algunas iniciativas:

-En la Universidad del País Vasco se imparten contenidos sobre Diseño para Todos dentro de la asignatura optativa *Sistemas de interacción avanzados* y el concepto de *Diseño para Todos* en diversos cursos de Doctorado en el área de Interacción-Computador.

-La Universidad Politécnica de Cataluña imparte varios cursos de Postgrado, (por ejemplo el de *Transporte*) que incluyen materias relacionadas con el Diseño para Todos. En la actualidad existe una cátedra sobre Accesibilidad.



-La Universidad Ramón Llull cuenta con un módulo de accesibilidad en el *Máster de Gestión Deportiva*.

-En la Universidad de Valencia se imparten cursos de formación on-line de Diseño para Todos y Tecnología Accesible, así como un Máster en Nuevas Tecnologías aplicadas a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo. También dispone desde el año 1997 de un programa de Doctorado “Tecnologías, Educación y Discapacidad”.

-En la Universidad Politécnica de Valencia se imparten seminarios de formación continua sobre Accesibilidad Universal y Diseño para Todos, así como de diseño de páginas web accesibles.

-En la ETSI de la Universidad Politécnica de Madrid se viene impartiendo un curso introductorio sobre Diseño para Todos.

-En la Escuela Massana, vinculada a la Universidad Autónoma de Barcelona, se imparten contenidos de Diseño para Todos desde 1996.

-La Universidad de Barcelona dispone de un programa creado en 1987 denominado *Master en intervención ambiental*, con referencias explícitas al Diseño para Todos. El Doctorado en *Espacio Público y Regeneración Urbana*, de la misma universidad, incorpora una materia de Diseño para Todos.

-La Escuela Superior de Diseño, asociada a la Universidad Internacional de Cataluña imparte el Graduado Superior en Diseño; incluye en su itinerario curricular la asignatura *Disseny per a Tothom* (Diseño para Todos).

-La Universitat Oberta de Catalunya imparte un Máster en Tecnología accesible para los servicios de la sociedad de la información y otro de Arquitectura de la información, usabilidad y accesibilidad Web.

-En la Universidad de Murcia, concretamente en la Facultad de Educación se oferta una asignatura optativa “Accesibilidad y discapacidad” en la Menció de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, en el 4º curso correspondiente al Grado de Educación Primaria. No aparece ninguna otra asignatura relacionada con la Accesibilidad en las Titulaciones de Grado en Educación Infantil, Grado en Pedagogía, Grado en Educación Social ni anteriormente aparecía en los antiguos Planes de Estudios correspondientes a las especialidades de la Diplomatura de Maestro, ni en la Licenciatura en Pedagogía ni en Psicopedagogía. Tampoco hasta ahora, se ha ofertado en ningún Postgrado ni Máster.

#### **4.- PROGRAMAS DE INVESTIGACIÓN, DESARROLLO E INNOVACIÓN PROMOVIDOS POR UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS RELACIONADOS CON LA ACCESIBILIDAD Y LA DISCAPACIDAD**

La creciente presencia de la discapacidad y el Diseño para Todos y la Accesibilidad en los planes de estudios de las enseñanzas universitarias se refleja también en la existencia de equipos de investigación sobre temas relacionados con ella. Las características y objetivos de los grupos de investigación, desarrollo e innovación son muy heterogéneos, y en la mayoría de ellos se caracterizan por su interdisciplinariedad. También es frecuente la colaboración interuniversitaria y la cooperación con entidades públicas y privadas, empresas y Administraciones públicas, así como con asociaciones del ámbito de la discapacidad.

*La infoaccesibilidad, la enseñanza virtual y el acceso a las TIC* son el objeto de investigación, desarrollo e innovación de un buen número de universidades españolas. Las innovaciones en accesibilidad comprenden un amplio abanico de tecnologías para el conjunto del alumnado con discapacidad intelectual, visual, auditiva o motórica. Estas tecnologías de ayuda comprenden herramientas específicas, ayudas técnicas en software y hardware y sistemas alternativos de acceso, así como la construcción de webs accesibles.

A modo de ejemplo, se indican a continuación *algunas líneas de I+D +I en este ámbito*:

-Las Universidades de Granada, Valladolid, Valencia, Sevilla, UNED y UOC, entre otras, desarrollan desde hace años un ambicioso programa de optimización de la infoaccesibilidad y cuentan para ello con la aportación de las mejoras desde sus propios programas de investigación.

-En la Universidad de Oviedo, se ha creado un grupo de investigación relacionado con la I+D en Informática para promover y estudiar el acceso de los estudiantes con discapacidad al mundo de las TIC.

-En la Universidad de Huelva se viene desarrollando un proyecto de investigación sobre la enseñanza virtual en España, en colaboración con el MEC.

-En la Universidad de Málaga viene funcionando un equipo interdisciplinar de Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación.

Algunas universidades desarrollan *programas de investigación* centrados en la mejora de la accesibilidad de colectivos concretos:

-La Universidad de Jaén realizó un estudio en el año 2004 que permite a las personas con discapacidad visual leer los mapas, y la Universidad de Navarra un proyecto que les permite “ver mediante la piel” denominado *Biosens*.

-La Universidad de Carlos III de Madrid viene desarrollando un proyecto denominado BIT, que pretende acercar la Informática a los alumnos con discapacidades intelectuales; esta misma Universidad, en el año 2007, presentó un prototipo de gafas que permite a las personas con discapacidad auditiva acceder al subtítulo de una película de forma individualizada.

-En la Universidad de Alcalá, se desarrolló en 2004 un sistema que permite utilizar el ratón con el movimiento de los ojos, y funciona un grupo de investigación GT-1 que persigue la normalización de interfaces de usuario de aplicaciones informáticas para personas con discapacidad.

-El Proyecto ELDA, desarrollado conjuntamente por la Universidad de Barcelona y la Politécnica de Cataluña, persigue la elaboración de un portal para la educación virtual adaptada para personas con discapacidades motrices severas.

-La Universitat Oberta de Catalunya ha desarrollado el proyecto *AMEDIDA* para mejorar sus materiales didácticos y el proyecto *MAT* para el perfeccionamiento de material educativo destinado a personas con discapacidad visual.

-La Universidad de Valencia junto con la Asociación de Autismo de Burgos llevaron a cabo un proyecto de investigación iniciado en 2005 sobre la realidad virtual y las nuevas tecnologías, combinadas.

-La Universidad Pública de Navarra estableció un contrato de investigación con la

empresa Iriscom para generalizar un proyecto de alta tecnología para personas tetraplégicas.

-En la Universidad de Vigo, en 2004, se llevó a cabo un proyecto de investigación de subtítulo en tiempo real para emisiones de televisión.

La investigación e innovación en el área de *disciplinas técnicas* también dispone de novedades interesantes:

-La Escuela de Ingenieros de la Universidad de Sevilla ha desarrollado una patente sobre un sistema de control de aparatos eléctricos y/o electrónicos para personas con discapacidad.

-La Universidad Politécnica de Cartagena puso en marcha un Centro de Bioingeniería de aplicación social para la integración de las personas con discapacidad.

-Mediante un convenio entre la Universidad Politécnica de Valencia y la Generalitat Valenciana se creó a finales de 2005 el primer Centro integral de evaluación de vehículos adaptados y conductores con discapacidad de España.

A esta relación de ejemplos de líneas, programas y proyectos de investigación y docencia relacionados con la Accesibilidad Universal y la discapacidad hay que añadir numerosos encuentros, seminarios y muestras de avances tecnológicos, así como la creciente colaboración interuniversitaria española y europea en el desarrollo de este ámbito.

## **5.- CONCLUSIONES**

La legislación vigente, y en especial la LIONDAU, propone por primera vez medidas y plazos concretos para la inclusión del Diseño para Todos en los currículos universitarios y la Accesibilidad Universal como principio inspirador y estrategia para una real igualdad de oportunidades. Muchas veces se olvida que la Accesibilidad Universal no actúa solamente en beneficio de las personas con discapacidad, sino que cualifica y beneficia a todo el conjunto de la comunidad universitaria.

En los últimos años se asiste a un interés creciente de las universidades públicas y privadas españolas por incluir, ya sea en títulos oficiales o propios de las universidades, materias relacionadas con la Accesibilidad Universal y la discapacidad. Se constata una paulatina presencia de temas relacionados con la Accesibilidad y la discapacidad en los planes de estudio distribuidos en todos los ciclos de enseñanza, así como en Postgrados y, Máster, muchas veces en colaboración con entidades públicas y privadas. Aunque esta cierta presencia curricular promueve y sustenta numerosas líneas de I+D+I relacionadas con la Accesibilidad Universal, se echan en falta contenidos en las materias troncales y en las obligatorias de las diferentes áreas de enseñanza. Sin embargo, y a pesar de los avances conseguidos, de los cambios e innovaciones habidas en los últimos años, no parece que tal accesibilidad ni esté estandarizada entre las distintas universidades ni adaptada a la variedad de necesidades del alumnado con discapacidad. Aún no parece estar suficientemente asumido que el Diseño para Todos en las universidades españolas sea necesario para unos y útil para todos. Hay que dejar claro a nuestros políticos y a nuestras autoridades universitarias

que la inversión en Accesibilidad Universal es inversión en calidad educativa para el conjunto de la comunidad universitaria y para toda la sociedad. Se hace necesario continuar incentivando proyectos de investigación, innovación y desarrollo universitarios sobre Accesibilidad Universal y discapacidad que mejoren la autonomía, participación y calidad de vida de las personas con discapacidad.

El avance hacia el Espacio Europeo de Educación Superior en cuanto a la Accesibilidad Universal requiere de nuevos escenarios, de la colaboración entre la comunidad universitaria y otras instituciones del ámbito asociativo y del sector privado, así como de la cooperación interuniversitaria tanto en España como en la Unión Europea.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Aragall, F. y otros (2006). *Libro Blanco del Diseño para Todos en la Universidad*. Madrid, IMSERSO, Fundación ONCE y Coordinadora del Diseño para Todas las Personas en España.  
[http://www.fundaciononce.es/libros/libro%20blanco\\_1Ht.pdf](http://www.fundaciononce.es/libros/libro%20blanco_1Ht.pdf)

Ley 51/2003, de 2 de diciembre. *Ley de Igualdad de Oportunidades y No Discriminación y Accesibilidad Universal de las Personas con Discapacidad. Plan Nacional de Accesibilidad 2004-2012*. Madrid: B.O.E. núm 289 de 3 de diciembre de 2003.

Luque, D.J. y otros (2005). Accesibilidad y universidad. Un estudio descriptivo. *Intervención Psicosocial*, vol. 14, nº 2, 2005 (pp 209-222).

VV.AA. (2006). *Adaptar la igualdad, normalizar la diversidad. II Congreso Nacional sobre Universidad y Discapacidad y XI Reunión del Real Patronato sobre Discapacidad*. Madrid, 26-27 de octubre de 2006. Madrid, Universidad Complutense.

VV.AA. (2007). *II Congreso Nacional sobre Universidad y Discapacidad y XI Reunión del Real Patronato sobre Discapacidad. Conclusiones y propuestas de actuación*. Madrid, Real Patronato sobre Discapacidad.  
[http://www.cedd.net/docs/ficheros/200710170001\\_24\\_1.pdf](http://www.cedd.net/docs/ficheros/200710170001_24_1.pdf)

VV.AA. (2009) *Actas del IV Congreso Nacional sobre Universidad y Discapacidad. XIII Reunión del Real patronato sobre Discapacidad*, 11 y 12 de noviembre. Universidad de León: Servicio de Publicaciones.

# APRENDIENDO A EVALUAR EL TRABAJO EN GRUPO. LA AUTOEVALUACIÓN Y COEVALUACIÓN COMO ESTRATEGIAS FORMATIVAS

Itziar Rekalde Rodríguez

Virginia Pérez-Sostoa Gaztelu-Urrutia

Universidad del País Vasco

## RESUMEN

Este trabajo describe el abordaje que la competencia general de trabajo en equipo ha tenido en la asignatura de *Formación y Actualización de la función docente*. Ésta ha sido contemplada como una competencia transversal a la propia asignatura, pues la mayor parte de la misma se ha diseñado para que se desarrolle a través de trabajos en equipo. El nivel de desarrollo competencial que se ha exigido al alumnado, persigue la metareflexión en torno a las acciones formativas y estrategias de evaluación que las docentes plantean en la asignatura. De ahí que, uno de los objetivos del trabajo en equipo, sea que el alumnado se responsabilice de la construcción de los instrumentos de autoevaluación (para valorar la dinámica del trabajo en equipo) y coevaluación (al objeto de valorar las actitudes mostradas en el equipo). De las evidencias descubiertas y de los retos planteados para el futuro damos cuenta en esta experiencia.

**Palabras clave:** trabajo en grupo; autoevaluación; formación.

## LEARNING TO EVALUATE THE TEAMWORK. THE SELF-EVALUATION AND GROUP-EVALUATION AS FORMATIVE STRATEGY

### ABSTRACT

This work describes the boarding that the general competence of teamwork has had in the subject of *Formation and Update of the educational function*. This one has been contemplated as a transverse competence to the own subject, because the most part of it one has been designed in order that it develops across works in team. The level of development of the competence has been required to the students, chases a high reflexion concerning the formative actions and strategies of

evaluation that the teachers raise in the subject. One of the objects of the teamwork is that the students take responsibility in the construction of the self-evaluation, and group-evaluation instruments. This experience describes the discover evidences and the challenges raised for a future.

**Key words:** teamwork; self-evaluation; formation.

## **1.- INTRODUCCIÓN**

El sentido y la misión de la Universidad deben acompasarse con las dinámicas sociales y culturales propias de cada época. Del mismo modo que el mundo ha cambiado extraordinariamente en las últimas décadas, el *curriculum* general de la universidad del siglo XXI también debe evolucionar para adecuarse a las demandas de una sociedad en continua transformación y caracterizada por la incertidumbre. La misión de la enseñanza superior consiste en formar personas conscientes y sensibles a lo que ocurre en su entorno, que sean capaces de adaptarse a los cambios continuos y que puedan responder de forma creativa y ética a problemas nuevos.

Esto exige no sólo la mejora de la calidad de la institución universitaria, sino también la de su profesorado. La Convergencia de la Educación Superior ha puesto de manifiesto la complejidad de las nuevas tareas docentes, la urgencia de abordar la especificidad del trabajo del profesorado universitario, y la necesidad de establecer adecuados procesos formativos. El trabajo del docente no es una tarea fácil y simple que cualquiera pueda desarrollar por poco que conozca la materia disciplinar. Paulatinamente la sociedad reconoce la idea de que la enseñanza es una actividad compleja y difícil para la que se requiere unos conocimientos, unas habilidades y una sensibilidad especial con las personas con las que trata: alumnos y alumnas en proceso de crecimiento y desarrollo intelectual, profesional y personal (Marcelo, 1999). Desarrollar las competencias necesarias para ser un buen docente es algo más que ser un especialista en una rama del conocimiento científico; por esta razón la formación se convierte en una herramienta básica para quienes quieran convertirse en docentes.

## **2.- MARCO TEÓRICO**

El Espacio Europeo de Educación Superior es un ambicioso y complejo plan que han puesto en marcha los países del viejo continente para favorecer en materia de educación la convergencia europea. Desde 1999, con la Declaración de Bolonia, se quiso armonizar los distintos sistemas educativos de la Unión Europea y proporcionar una forma eficaz de intercambio entre todos los estudiantes, así como dotar de una dimensión y de una agilidad sin precedentes al proceso de cambio emprendido por las universidades europeas. Uno de estos cambios supone hablar de competencias en educación superior. La mirada a la hora de diseñar el proceso de Enseñanza-Aprendizaje tiene que estar focalizada en la figura del alumno/a. De aquí se deriva la importancia de diseñar tareas dinámicas que impulsen la colaboración entre el alumnado.

En el Informe Delors (1996), por su parte, se recogen como pilares de la educación: el aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, a vivir con los

demás y aprender a ser. Se trata de unas competencias, conocimientos, valores y habilidades alrededor de los cuales debe girar la educación del futuro y que, consecuentemente, la enseñanza universitaria no debe dejar de lado (López Noguero, 2005). En el propio informe se subraya, como uno de los retos más importantes del siglo XXI, el *Aprender a convivir y a trabajar en proyectos comunes*. Se pone de manifiesto la necesidad de aprender a descubrir progresivamente al otro; a hallar las diferencias con los otros y, sobre todo, a ser conscientes de las interdependencias. Al hilo de este tema se destapa la necesidad de conocernos a nosotros mismos, pues cuando sabemos quienes somos, podemos entender que el otro piense diferente y que sus razones puedan ser tan justas como las mías para discrepar. En este Informe se propone que se favorezcan los trabajos en común, que se preste atención a la persona y que se destaque la diversidad, como elemento necesario y creador.

Por tanto, las competencias genéricas o transversales a lo largo del desarrollo de una titulación, se recoge como punto importante al abordar el nuevo marco de la Educación Superior. Es el *Proyecto Tuning* (González y Wagenaar, 2003), nacido a raíz de los acuerdos de Bolonia, el que ha identificado capacidades transferibles de unos contextos universitarios a otros. Este proyecto desarrolla dos tipos de competencias, unas de carácter genérico y otras relativas a áreas concretas de conocimientos, las llamadas competencias específicas. De aquí se derivan las competencias específicas de cada materia y propias de cada una de las titulaciones, y las competencias generales, transversales a muchas de las titulaciones superiores. Entre las genéricas están las competencias instrumentales, las interpersonales y las sistémicas. Se consideran competencias instrumentales las habilidades cognitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas. Las competencias interpersonales integran capacidades sociales tales como la interacción y la cooperación. Por último, las competencias sistémicas comprenden habilidades y capacidades para el conjunto de un sistema, una combinación entre comprensión, sensibilidad y conocimiento y la adquisición previa de los otros tipos de competencias ya citadas. La competencia transversal de trabajo en equipo se recoge como una competencia interpersonal.

La persona es sociable por naturaleza, por tanto, su tendencia a asociarse se puede decir que es genética. Sin embargo, la organización de la actividad reglada como son el trabajo, el aprendizaje, la salud exige una utilización de esta dimensión humana según pautas y normas que, de alguna manera, recuperan la importancia de este fenómeno que es natural. De ahí que muchos especialistas consideren esta competencia como clave (*core competence*), por que supone pensar analítica y sistémicamente, reflexiva y críticamente, administrar el tiempo de trabajo y reuniones, participar en toma de decisiones y en gestión de objetivos y proyectos (López Noguero, 2005). El trabajo en equipo, además, es básico para desarrollar determinados valores como el respeto a la dignidad humana, la solidaridad, la justicia global,... (Ovejero, 1988).

Como señalan Villa y Pobrete (2008), esta competencia por su complejidad e importancia, admite tres niveles de dominio: un primer nivel que corresponde a la responsabilidad que tienen las personas integrantes del equipo en la realización de tareas, en el cumplimiento de los plazos, en la consideración de que los objetivos comunes sean prioritarios en relación a los objetivos propios, a nivel individual. Uno segundo, que supone una mayor participación e implicación en la eficacia del

grupo, no sólo participando formalmente en lo que se exige, sino interesándose por el buen entendimiento y armonía entre los miembros del grupo, poniendo de su parte para que los unos aprendan de los otros y se valoren. Y, finalmente, un tercer nivel, que supone el liderazgo del grupo en cuanto a la organización, a tener iniciativas para mover a los demás, para tener influencia positiva sobre ellos, etc.

Villa y Pobrete (2008) inciden, además, en que conviene tener presente que la competencia es un atributo que incorpora cada individuo, junto con su preparación profesional y madurez personal. Y, por tanto, se debe incorporar en el currículum académico de la asignatura o tema sujeto de enseñanza-aprendizaje.

No olvidemos, además, que hay aspectos de la estructura de los grupos que los hacen más eficaces y a los que hay que prestar atención, como es el número de componentes, los objetivos de la tarea propuesta, los roles que desempeñan cada uno de los integrantes en función de los cometidos a realizar para colaborar en el fin común, las normas a seguir,... Por tanto, el trabajo en equipo no se improvisa, sino que debe ser preparado previamente y cuidado en sus detalles de procesos y de estructura.

Esta competencia, como todas, hay que evaluarla mediante comportamientos-evidencias de aprendizaje que demuestren el avance en los indicadores o criterios que se establezcan y que deben recoger las técnicas que se decida sirvan para evaluar (Pease, 2009).

### **3.- DESCRIPCIÓN Y RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA**

Esta experiencia se ha llevado a cabo en la titulación de Pedagogía y, concretamente, en la asignatura de *Formación y Actualización de la función docente* (4º curso, troncal, de 4'5 créditos) que impartimos dos profesoras en idiomas distintos (Euskara y Castellano) pero con un programa docente fruto de un trabajo colaborativo. Es importante destacar que por las características de la materia, el tema de la evaluación en la formación de docentes se convierte, por una parte, en objeto de estudio y, por otra, en herramienta de valoración de los procesos grupales generados y de las actitudes desarrolladas y descubiertas por cada uno de los miembros del equipo. En este trabajo no abordaremos el proceso articulado para garantizar y responsabilizar al alumnado de su formación a través del trabajo en equipo; es decir, no damos cuenta de la evaluación de los contenidos de aprendizaje, sino de la acción valorativa que el alumnado tiene que desempeñar en torno a la dinámica y a las actitudes desarrolladas en el trabajo en equipo.

En nuestro programa docente la competencia general de trabajo en equipo la contemplamos como una competencia transversal, no sólo de la titulación, sino también de la propia asignatura, pues la mayor parte de la misma se ha diseñado para que se desarrolle a través de trabajos en equipo. El nivel de desarrollo competencial que se les exige persigue la metareflexión en torno a las acciones formativas y estrategias de evaluación que las docentes plantean en la asignatura. De ahí que, uno de los objetivos del trabajo en equipo, sea que el alumnado se responsabilice de la construcción de los instrumentos de autoevaluación y coevaluación. No debemos de olvidar que, serán los compañeros/as y el propio estudiante, quienes mejor conozcan el funcionamiento de su propio equipo y quienes tengan una mayor información al respecto para verter valoraciones.



La construcción de estos instrumentos valorativos se lleva a cabo al principio de la asignatura, cuando se conforman los equipos y como una de las primeras tareas formativas que, además, tienen una repercusión en la calificación final (5% de la nota). Junto a esta tarea está también la elaboración de actas de cada una de las reuniones de equipo. En éstas cada alumno/a ejerce un rol distinto de manera rotativa (secretario/a, portavoz, dinamizador,...). El conjunto de estas actas suponen otro 5% de la nota final. Por tanto, en el conjunto de la calificación todo lo que envuelve a la dinámica del trabajo en equipo supone un 10% de la nota final.

La coevaluación se ha utilizado para que los/as estudiantes/as se evalúen unos a otros, respecto a una serie de criterios construidos activamente por el propio grupo, sobre su desempeño. Respecto a la autoevaluación se ha propuesto como tarea para permitirles que valoren las actitudes, que bien han ejercitado, bien han desarrollado o simplemente han descubierto. En este caso el/la alumno/a se evalúa a sí mismo a partir de una serie de criterios establecidos como parte de una tarea de equipo. Con este instrumento el alumnado ha podido valorar su manera de trabajar y su compromiso con las actividades desarrolladas y, analizar los cambios que le convendría realizar para mejorar su desempeño.

La experiencia nos ayuda a describir unos resultados evidenciados en el planteamiento, desarrollo y valoración de estos instrumentos:

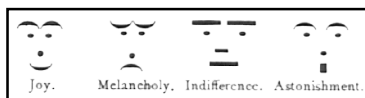
- El equipo se muestra reacio, en un primer momento, a construir una herramienta con la que se va a valorar y además repercute en su calificación. Pero una vez que el alumnado hace un par de tareas juntos, rellenan una ficha para concretar los elementos mínimos que garantizan un proceso grupal (días de encuentro, horas, compromisos, decisiones a tomar en caso de que algún miembro no se responsabilice del trabajo,...),... se conocen un poco más, el ambiente se caldea y es propicio para esta construcción.

- El equipo parece desorientado cuando no es el docente quien les va a calificar. No saben qué criterios utilizar, cómo organizar la información, cómo diseñar el instrumento,... Una vez que comienzan a tener ideas, por experiencias previas, acuden a búsquedas, y las docentes les facilitan ejemplos de cursos anteriores. Ello hace que tiendan a criticar lo ya hecho por otros y asuman una actitud de mejora hacia el trabajo.

- El equipo construye colectiva y cooperativamente los instrumentos. Los diseños son todos distintos pues el alumnado está ávido por que les dejemos volcar toda su creatividad en tareas de contenido curricular. Sí que comprobamos que la mayor parte de los equipos construyen rúbricas o matrices de valoración para diseñar la autoevaluación y, escalas Likert y dicotómicas para la coevaluación.

- El equipo decide autónomamente los criterios de evaluación. En el diseño de los instrumentos de autoevaluación los criterios más frecuentes son el de participación, asunción de roles, actitud hacia el trabajo, iniciativa,... donde cada nivel de desarrollo de cada uno de los criterios está definido y el/la alumno/a tiene que reconocerse en aquel que mejor describa su actitud en el equipo. Respecto a la coevaluación, los criterios más frecuentes son el de asistencia y puntualidad a las reuniones de grupo (dentro y fuera del aula), responsabilidad y calidad en la elaboración de tareas, habilidad comunicativa,... donde cada uno de los miembros del equipo evalúa uno a uno a los demás utilizando una escala de valoración (desde totalmente en desacuerdo hasta totalmente de acuerdo, traducible a un número), o

escala dicotómica (sí/no, cumple/no cumple,...). Algún equipo sustituye las formas tradicionales por dibujos o representaciones de estados de ánimo.



- El equipo posee una guía de habilidades, conductas y actitudes ante el trabajo en equipo. Una vez construidos los instrumentos, el equipo los tiene como referentes, a modo de guía de buenas prácticas en el trabajo de equipo. Sabiendo, además, qué y cómo se le va a valorar parte de su nota final.

#### **4.- A MODO DE CONCLUSIÓN. LUCES EN LA ACTUALIDAD Y RETOS PARA EL FUTURO**

Destacamos las siguientes ideas que nos han marcado y guiado a lo largo de la experiencia:

- que estas herramientas reportan información acerca de la utilidad y aplicabilidad que los alumnos perciben sobre lo aprendido y su grado de implicación con el trabajo realizado.
- que coloca al alumnado como el verdadero artífice del diseño de sus aprendizajes, que busca las estrategias de adquirirlos y valorarlos.
- que el alumnado se hace consciente de la mejora en sus resultados/ productos (tareas parciales o producto final) al haber sido una construcción grupal, que es mucho más que el trabajo individual.
- que el alumnado toma conciencia de la bonanza de la colaboración, que se traduce, entre otras cuestiones, en una mayor productividad.
- que el contexto de aprendizaje que se genera a través del trabajo en equipo tiende a la integración académica de todo el alumnado,...

La dinámica y las actitudes las hemos dejado, tanto su diseño, como su desarrollo y evaluación, en manos del alumnado. De cara al futuro inmediato nos planteamos una mayor participación en la observación de determinados comportamientos en grupo de los estudiantes. Sistematizar esta observación nos plantea el reto de elaborar Guías de observación, concertar entrevistas individuales y grupales de seguimiento (acción tutorial) y, emplear la confrontación.

*Guías de observación* de equipos donde se recojan criterios de observación respecto al trabajo en el aula que serán conocidos previamente por el alumnado. Estos criterios se convertirán en comportamientos observables de modo que la observación se traduzca a un número de la manera más neutral posible. Pensamos que ello estimulará el desempeño de los grupos en el aula.

*Entrevistas individuales y grupales de seguimiento*, donde poder detectar dificultades y reorientar los aprendizajes.

*Confrontación* como estrategia para evitar la condescendencia con uno mismo

(autoevaluación) y con los demás (coevaluación). Pretendemos evaluarles utilizando el mismo instrumento que ellos confeccionan para valorarse. Y llegar así a una aproximación más real y justa en las valoraciones y propiciar un encuentro dialógico con el alumnado en el que puedan razonar las puntuaciones que se han asignado.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Blanco, A.; Alba, E. (2009). La participación de los estudiantes y el trabajo en equipo (49-63). En Blanco, A. (Coord.). *Desarrollo y Evaluación de Competencias en Educación Superior*. Madrid: Narcea.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana, Ediciones Unesco.

López Noguero, F. (2005). *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*. Madrid: Narcea.

Marcelo, C. (1999). *Formación de profesores para el cambio educativo*. Barcelona: EUB.

Ovejero, A. (1988). *Psicología social de la Educación*. Barcelona: Herder.

Pease, M.A. *Evaluación en el trabajo en equipo. Aspectos a tomar en cuenta*. Disponible en: [http://www.fing.edu.uy/imerl/didactica\\_matematica/Documentos\\_2009/eval\\_trab Equip.pdf](http://www.fing.edu.uy/imerl/didactica_matematica/Documentos_2009/eval_trab Equip.pdf)

González, J.; Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Villa, A. y Pobrete, M. (Dir.) (2008). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Ediciones Mensajero.



# HERRAMIENTAS INFORMÁTICAS DE LIBRE DISTRIBUCIÓN PARA LA ENSEÑANZA PRÁCTICA DE LA CRISTALOGRAFÍA EN UN ENTORNO VIRTUAL

**Pedro Álvarez Lloret<sup>1</sup>**

**África Yebra Rodríguez<sup>2</sup>**

**Carolina Cardell<sup>1</sup>**

**Alejandro Rodríguez Navarro<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>Facultad de Ciencias. Universidad de Granada

<sup>2</sup>Unidad Asociada IACT (CSIC-UGR). Universidad de Jaén

## RESUMEN

El empleo de medios tecnológicos y herramientas informáticas como recurso didáctico para la docencia práctica en ciencias experimentales constituye un método pedagógico fundamental para la elaboración de planes de estudio en la reciente implantación al EEES. El proyecto de innovación docente que aquí presentamos pretende fomentar el uso de herramientas informáticas de autoaprendizaje coordinadas con el contenido teórico de la asignatura así como fomentar el empleo didáctico de recursos informáticos de libre distribución para el aprendizaje práctico de la enseñanza de la cristalografía. La evaluación del aprendizaje del alumno en el transcurso del proyecto que proponemos se realizará mediante la resolución de un programa guiado de ejercicios relacionados con el programa de prácticas y la realización de cuestionarios de autoevaluación a través de una plataforma virtual. El empleo de material informático didáctico, actual y sin coste económico alguno para las instituciones académicas, es un beneficio destacable del proyecto.

**Palabras clave:** ciencias aplicadas; innovación pedagógica; programa informático educativo.

# **FREWARE TOOLS FOR PRACTICAL EDUCATION IN CRYSTALLOGRAPHY ON A VIRTUAL INTERFACE**

## **ABSTRACT**

The use of technological and computer tools as a didactic resource for teaching in laboratory in experimental sciences is a fundamental pedagogical method to developed formation programs in the recent EEES. The teaching innovation project presented here aims to promote the use of self-learning tools in coordination with the theoretical content of the curricula that further encourages the educational use of freely available software for the practical learning in crystallography. The appraisal of student learning during the project will be made by the resolution of a guided program of exercises related to the internship program and conducting self-assessment questionnaires via virtual interface. The use of free and updated software is a remarkable benefit of this project.

**Key words:** applied sciences; development education; educational software.

## **1.- INTRODUCCIÓN**

### 1.1 Antecedentes

La metodología y material didáctico mediante los cuales el profesor desarrolla su actividad docente están condicionados y deben adecuarse a la realidad de las enseñanzas universitarias vigentes. En el marco de educación actual de adaptación progresiva al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) resulta necesario plantear una nueva metodología docente orientada a nuevas prácticas didácticas que estimulen de forma activa el proceso de aprendizaje y la adquisición de competencias por parte del alumnado. Las clases prácticas de las asignaturas relacionadas con la enseñanza de la cristalografía, incluidas en diferentes planes de estudios de Grado, son de importancia fundamental al ser éstas ramas científicas eminentemente experimentales. De igual forma, la docencia práctica de estas asignaturas resulta fundamental al ayudar al alumno a comprender mejor la materia expuesta en la docencia teórica y estimular su interés por el conocimiento de los conceptos explicados (materia cristalina, composición y simetría, métodos analíticos de estudio de material cristalino, etc.). Para conseguir una correcta realización de la docencia práctica ha de asegurarse una estrecha conexión entre los conceptos explicados en las clases teóricas y los conocimientos adquiridos en las clases prácticas. De esta forma, el uso de herramientas informática de libre distribución ("*freeware*") en la docencia práctica de la cristalografía servirá para la mejora docente de la asignatura en cuanto pretende:

- i.* Implicar al alumnado en la resolución de casos prácticos relacionados con el contenido teórico de la asignatura
- ii.* Motivar e incentivar el aprendizaje del conjunto de estudiantes para valorar y resolver problemas relacionados con la cristalografía.
- iii.* Afianzar los conocimientos teóricos y prácticos que el alumno ha adquirido durante el curso.

iv. Crear nuevas herramientas informáticas de autoaprendizaje coordinadas con el contenido teórico de la asignatura.

v. Fomentar el uso didáctico de recursos informáticos de libre distribución actualmente disponibles para el aprendizaje práctico de la enseñanza de la cristalografía.

## 1.2.- Descripción y Objetivos:

El estudio de la estructura interna de la materia cristalina es el objeto principal de la cristalografía estructural. La mayoría de los materiales naturales e industriales son cristalinos y sus propiedades fisicoquímicas (mecánicas, magnéticas, térmicas, reactividad) dependen en gran medida de su estructura interna. Existen una gran variedad de técnicas relacionadas con el estudio microestructural de materiales. El análisis y caracterización de materiales mediante difracción de rayos X es una herramienta fundamental en el estudio de la estructura cristalina de la materia. En este sentido, los conocimientos que adquiere el alumno en las asignaturas de cristalografía hacen que esté familiarizado con los conceptos de estructura cristalina y simetría, técnicas analíticas de caracterización estructural y las aplicaciones de la difracción de rayos X para la identificación y cuantificación de fases en sólidos cristalinos.

En la presente comunicación proponemos un proyecto de innovación docente virtual orientado al EEES en el que pretendemos que el alumnado se familiarice con los conceptos fundamentales de cristalografía estructural de forma práctica y que aprenda a utilizar las herramientas informáticas de libre distribución actualmente disponibles para el análisis y caracterización estructural de materiales cristalinos. A través de la consecución este proyecto se pretende que el alumno se familiarice con los conceptos fundamentales de cristalografía estructural que ha aprendido en las clases teóricas y que los ponga en práctica para estudiar en detalle la estructura de materiales. Igualmente, se pretende que el alumno adquiera experiencia en el empleo de herramientas informáticas de libre distribución actualmente empleadas en el análisis de la materia cristalina (principalmente a partir de datos obtenidos mediante técnicas de difracción de rayos X). Estas herramientas informáticas disponibles en la red facilitan la ejecución de las prácticas al tener el alumnado libre acceso a los paquetes informáticos que se emplearían en el desarrollo del programa de práctica. Esto posibilitaría el trabajo individual del alumno y el seguimiento de las prácticas por el profesor permitiendo un trabajo mucho más autónomo por parte del alumno e interactivo con el profesor. De igual forma, esta actividad docente servirá para fomentar y promocionar el uso de estas herramientas de libre distribución en la actividad investigadora del profesorado. Asimismo, estas destrezas permitirán al alumno adquirir una formación práctica orientada a un futuro trabajo en la industria o en la investigación académica.

## OBJETIVOS GENERALES

i. Implicar al alumnado en la resolución de casos prácticos relacionados con el contenido teórico de la asignatura.

- ii.* Afianzar los conocimientos teóricos y prácticos que el alumno ha adquirido durante el curso.
- iii.* Implicar al estudiante en la resolución de problemas y el análisis crítico de problemas relacionados con la cristalografía.
- iv.* Plantear situaciones concretas que el alumno pueda encontrar en su carrera profesional, ya sea académica o relacionada con la industria.
- v.* Mejorar las capacidades del alumnado en cuanto al empleo de nuevas herramientas tecnológicas de información relacionadas con el contenido de la asignatura.
- vi.* Promoción entre el profesorado del uso de herramientas informática de libre distribución aplicadas a la enseñanza práctica de la cristalografía con el objetivo de la futura implantación en los nuevos títulos de grado del EEES.

#### OBJETIVOS ESPECIFICOS

- i.* Conocer la utilidad y el potencial de las actuales herramientas informáticas de libre distribución disponibles en relación con el estudio de la materia cristalina.
- ii.* Conocer la instrumentación científica necesaria para el análisis de la materia cristalina.
- iii.* Realizar análisis estructurales de compuestos sólidos cristalinos (figuras de polos, cristal único, interpretación de patrones bidimensionales, etc.) mediante diferentes programas informáticos de libre distribución.
- iv.* Conocer diferentes bases de datos y recursos electrónicos disponibles para el estudio de la cristalografía y el análisis de la materia cristalina.

#### 2.- METODOLOGÍA

Como metodología al proyecto de innovación propuesto se pretende crear un entorno virtual (*v.gr.* a través de una plataforma de distribución gratuita tipo) mediante el cual el alumno podrá realizar una serie prácticas con la ayuda de un manual (ejemplos guiados) previamente preparados por el equipo docente del proyecto. De esta forma, el programa de prácticas consistirá en el uso de paquetes informáticos de libre distribución relacionados con el estudio y caracterización de la materia cristalina (ver Anexo). La ventaja de emplear herramientas informáticas de libre distribución permite que el alumno pueda acceder en todo momento a los recursos necesarios para la elaboración de las prácticas. De igual forma, a través de la plataforma podrá crearse un foro donde el alumnado pueda plantear sus dificultades o comentar la realización de las prácticas junto con otros alumnos y a la vez permitir la evaluación y seguimiento del programa de prácticas por el profesor. De igual forma, se realizarían diferentes seminarios y visitas científicas a instalaciones y laboratorios de caracterización estructural de la/s institución/es responsable/s del desarrollo del proyecto. Los seminarios estarían relacionados con diferentes aplicaciones de los conocimientos adquiridos en casos concretos de interés en la industria e investigación. Por otro lado, las visitas a distintos equipos de caracterización estructural servirán para que el alumno conozca las técnicas instrumentales relacionadas con los datos empleados y los análisis realizados en el



programa de prácticas. De esta forma, la metodología propuesta se podría dividir en los siguientes apartados:

a) Elaboración de recursos electrónicos

Estas prácticas estarían disponibles a través de un entorno virtual generado a través de una posible plataforma de recursos de apoyo a la docencia de la institución. De esta forma se plantearía el desarrollo de un entorno virtual con los principales elementos didácticos de las prácticas y material para el autoaprendizaje. Los recursos de la página se actualizarían con diferentes contenidos dependiendo de la programación de prácticas y las propuestas realizadas por el alumnado.

b) Programa de prácticas empleando herramientas informáticas de libre distribución

El programa de prácticas y las actividades propuestas en cada una de las sesiones variará según el grado o curso al que vayan dirigidas las prácticas. En el Anexo proponemos la realización de un programa de prácticas tutorizado empleando diferentes herramientas informáticas de libre distribución (*"freeware"*).

c) Seminarios y visitas científicas

La realización de seminarios pretenderá introducir los aspectos teóricos y técnicos de las prácticas a realizar y presentar diferentes aplicaciones de los conocimientos adquiridos en casos concretos de interés en la industria y la investigación. Las visitas científicas servirán para mostrar al alumno el instrumental disponible para el análisis estructural de la institución universitaria y los centros o entidades de apoyo a la investigación que pueda poseer dicha institución. Esta actividad resulta de gran interés para dar a conocer al alumno la metodología e instrumental necesarios para la obtención de datos e información de caracterización estructural con el que trabajarán durante las prácticas virtuales.

### **3.- RESULTADOS**

#### **3.1.- Productos o recursos generados por el proyecto:**

El proyecto pretende desarrollar unas prácticas innovadoras, que sean interactivas y en el que gran parte del material didáctico generado sea accesible desde Internet vía un entorno virtual. Con la ayuda de un adecuado soporte electrónico *-página Web -* se propondrán una serie de actividades (programa de prácticas) realizables de manera independiente o por grupos por parte del alumno y dependiendo del perfil académico al que va dirigido. Este programa de prácticas consistirá en una selección de paquetes informáticos de libre distribución con la ayuda de los cuales el alumno desarrollará diferentes ejercicios/problemas dirigidos (guión de prácticas) elaborados previamente por el profesorado (ver listado propuesto de herramientas en el Anexo). Esta infraestructura permitirá el trabajo autónomo y fomentará el autoaprendizaje del alumno incluso con posterioridad a la finalización de curso académico.

Este soporte electrónico podrá emplearse en años académicos sucesivos con objeto de dar continuación a este proyecto de innovación docente e, igualmente, podrá destinarse como recurso didáctico para ofrecer nuevos materiales complementarios (tablón de anuncios, alojamiento de apuntes y guiones de

prácticas, información cristalográfica, etc.) relacionados con la enseñanza de la asignatura de la cristalografía en los diferentes Grados del EEES.

### 3.2.- Técnicas e instrumentos para la evaluación de la adquisición de competencias

La evaluación del aprendizaje del alumno en el transcurso del proyecto que proponemos se realizará mediante la resolución de ejercicios prácticos relacionados con el programa de prácticas y la realización de cuestionarios de autoevaluación. El seguimiento de estos instrumentos de evaluación se podrá realizar de forma simultánea por el profesorado a través del mismo entorno virtual. En este aspecto, la participación del alumnado a través del foro de la aplicación permitirá la interacción y evaluación activa entre alumno y profesor. La implicación de los alumnos y su aportación crítica permitirá que las prácticas sean lo más atractivas y formativas para ellos y que se adapten en la medida de lo posible a su modo de aprendizaje. En todo caso se valorarán las habilidades adquiridas en el manejo de herramientas informáticas y la capacidad de análisis y autonomía del alumno en la resolución de casos prácticos relacionados con la cristalografía estructural.

### 3.3.- Descripción de la mejora en el aprendizaje práctico

Como se ha mencionado anteriormente, con este proyecto de innovación docente se pretende renovar la enseñanza práctica de la enseñanza de la cristalografía por medio del uso de herramientas informáticas de libre distribución. La disponibilidad de estos paquetes informáticos sin coste alguno supondría una mejora fundamental en la optimización de recursos docentes por parte de la institución académica. Además, la experiencia podrá estimular el aprendizaje autónomo del alumnado a través de la búsqueda y empleo de la infinidad de recursos didácticos gratuitos disponibles en Internet. Adicionalmente, se pretende desarrollar unas prácticas aplicadas a la resolución de problemas reales que se puedan plantear en la industria o investigación.

### 3.4.- Medidas de evaluación del proyecto

A la finalización del proyecto se realizará un estudio detallado de los resultados obtenidos y el grado de consecución de los objetivos propuestos, prestando especial atención al análisis de las dificultades encontradas, identificación de las causas y forma en que se resolvieron. Con este objetivo se pretende incluir un cuestionario, disponible a través de la aplicación informática, que permita recoger las opiniones tanto del alumno como del equipo docente implicado en el proyecto, en el que se detallen los aspectos y valoraciones que puedan ser de utilidad para la mejora y ampliación del material y recursos del proyecto (contenido del programa de prácticas, diseño, accesibilidad, comprensión de los contenidos, utilidad, etc.). Este estudio servirá para la actualización del proyecto y para establecer las medidas de mejora necesarias que garanticen la implantación del proyecto en cursos sucesivos.

#### 4.- CONCLUSIONES

El empleo de medios tecnológicos y herramientas informáticas como recurso formativo para la docencia práctica constituye un modelo didáctico fundamental en el desarrollo pedagógico de las disciplinas relacionadas con las ciencias experimentales. Además, el uso de las TICs como material docente constituye uno de los elementos clave en la adaptación al nuevo EEES. Sin duda, uno de los mayores beneficios del proyecto será la renovación de las prácticas relacionadas con la enseñanza de la cristalografía con medios informáticos actuales y de libre distribución. El empleo de material didáctico sin coste económico alguno para las instituciones académicas (no podemos olvidar el elevado precio de adquisición de licencias de paquetes informáticos) es un beneficio destacable del proyecto.

El proyecto propuesto prestará un beneficio considerable en la docencia práctica de la enseñanza de la cristalografía en cuanto facilitará el aprendizaje del alumno en nuevas herramientas informáticas, y motivará al profesorado implicado en su tarea de apoyar de forma práctica recursos docentes mediante el uso de TICs.

Por otra parte, el material y las estrategias didácticas desarrolladas en este proyecto podrán ser empleados en futuras programaciones docentes como soporte docente práctico. El carácter multidisciplinar del profesorado y la diversidad de estudios a los que va dirigido el proyecto garantizará su utilidad y aplicabilidad en posteriores programas docentes.

#### ANEXO

Herramientas informáticas de libre distribución propuestas para la elaboración de un posible programa de prácticas:

1- Paquete informático: *X-ray view*

Dirección URL: <http://phillips-lab.biochem.wisc.edu/xrayviewuse.html>

2- Paquete informático: *ITG Virtual Lab (Virtual Microscopes)*

Dirección URL: <http://virtual.itg.uiuc.edu/>

3- Paquete informático: *MAUD - Materials Analysis Using Diffraction*

Dirección URL: <http://www.ing.unitn.it/~maud/>

4- Paquete informático: *XOP X-ray Oriented Program*

Dirección URL: <http://www.esrf.eu/computing/scientific/xop2.1/>

5- Paquete informático: *XRD2DScan*

Dirección URL: <http://www.ugr.es/~anava/xrd2dscan.htm>

6- Paquete informático: *WinGX*

Dirección URL: <http://www.chem.gla.ac.uk/~louis/software/wingx/>

7- Paquete informático: *PLATON*

Dirección URL: <http://www.cryst.chem.uu.nl/platon/>

8 - Paquete informático: *MERCURY*

Dirección URL: [http://www.ccdc.cam.ac.uk/free\\_services/mercury/downloads/](http://www.ccdc.cam.ac.uk/free_services/mercury/downloads/)

9 - Bases de datos de estructuras cristalinas: *Cambridge Structural Database*

Dirección URL: <http://www.ccdc.cam.ac.uk/>

10 - Bases de datos de cristalografía: *Crystallography Open Database*

Dirección URL: <http://www.crystallography.net/>

# **LAS EXPERIENCIAS PILOTO DE ADAPTACIÓN AL EEES EN LA LICENCIATURA DE ADMINISTRACIÓN Y DIRECCIÓN DE EMPRESAS**

**María del Mar Sánchez de la Vega**

Universidad de Murcia

## **RESUMEN**

En este trabajo, describimos algunos aspectos del desarrollo de los proyectos de innovación educativa sobre la implantación experimental de los créditos ECTS en los cuatro primeros cursos de ADE. Exponemos algunas de las actividades docentes que se han realizado y las competencias incluidas en las distintas asignaturas. Presentamos las valoraciones de los proyectos y los resultados académicos alcanzados, comparándolos con los de los grupos que no participan en los proyectos. Finalmente, exponemos las conclusiones más relevantes.

**Palabras clave:** innovación educativa; ECTS; Espacio Europeo de Educación Superior.

## **THE PILOT EXPERIENCES IN ADAPTATION TO THE EHEA IN THE DEGREE OF BUSINESS ADMINISTRATION**

### **ABSTRACT**

This contribution presents the most outstanding aspects arising from running several projects on educational innovation. The projects involved developing a pilot experience for adaptation to the ECTS in the first four years of the Degree in Business Administration. First, we look at the educational methodology used, and the skills included in the different subjects. We then include a brief analysis of the academic results, comparing them to those of groups not taking part in the experience, and we comment on the valuations made by the professors and the students. Finally, we summarize the most important conclusions.

**Key words:** educational innovation; ECTS; European Higher Educational Area.

### **1.- INTRODUCCIÓN**

La Facultad de Economía y Empresa de la Universidad de Murcia, inició en el curso 2006-2007 una experiencia piloto de implantación experimental de los ECTS en el

primer curso de la Licenciatura de Administración y Dirección de Empresas, dentro de la Convocatoria de la Universidad de Murcia para el “Desarrollo de experiencias de Innovación Educativa en el Contexto de la Convergencia Europea”. La experiencia piloto de adaptación al sistema ECTS se realizó en uno de los tres grupos de primer curso de la Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas, el llamado “grupo piloto”, compuesto por 40 alumnos que fueron seleccionados entre los solicitantes, en función de la nota de selectividad. La experiencia continuó en los cursos sucesivos, ampliándose a 2º, 3º y 4º. El objetivo principal de estos proyectos es obtener la experiencia necesaria para llevar a cabo los cambios inherentes a la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior.

La descripción de los proyectos se presenta en Montaner(2008, 2009), Buendía(2008), Hernández(2009), y Sánchez de la Vega(2009). Las cuestiones más relevantes del desarrollo de los proyectos son:

- La adaptación de los créditos de las asignaturas del plan de estudio actual a ECTS, según los criterios del libro blanco.
- La coordinación entre profesores del grupo y el (la) coordinador(a) de cada proyecto.
- La elección de competencias a desarrollar en el curso.
- La elaboración de las guías docentes de las asignaturas.
- La realización de un cronograma general del curso, que incluye las actividades de todas las asignaturas. La coordinación para esta tarea fue fundamental, para que la distribución semanal de actividades fuese adecuada.
- La obtención, mediante encuestas, de datos sobre la carga de trabajo de los estudiantes y de los profesores.

En el presente trabajo, exponemos las cuestiones más relevantes acerca de las experiencias piloto en 1º, 2º, 3º y 4º curso.<sup>37</sup> En primer lugar, exponemos las competencias seleccionadas por las asignaturas en los distintos cursos, en segundo lugar describimos la metodología docente desarrollada, a continuación presentamos las valoraciones que los profesores y los estudiantes han realizado sobre los proyectos, y finalmente aportamos las principales conclusiones derivadas de la experiencia realizada.

## **2.- COMPETENCIAS SELECCIONADAS**

En el cuadro siguiente se presenta el número de asignaturas que en cada curso, incluyen las competencias transversales y generales del título, que aparecen en las distintas filas de la primera columna de la tabla.

---

<sup>37</sup> Se ha considerado el curso 2008-2009 para 1º, 2º y 3º y el 2009-2010 para 4º, ya que el grupo piloto de 4º empieza en el 2009-2010, pero en este curso ya no hay grupo piloto de 1º.

CUADRO I: COMPETENCIAS DE LAS ASIGNATURAS

Curso [nº asg] Competencia	Primero [9]	Segundo [10]	Tercero [8]	Cuarto [9]	Total 1º-4º [36]
<b>CU1=CGT3</b>	4	10	5	8	27
CU2					
CU3		6	6	4	16
CU4		5	3	1	9
CU5	1	2	1		4
<b>CU6=CGT9</b>	8	9	8	5	30
CU7		1	3	1	5
<b>CGT1</b>	7	2	4	7	20
CGT2	1	1	2	3	7
CGT4					
CGT5	1		2		3
CGT6	1	1	2	2	4
<b>CGT7</b>	7	2	4	7	20
CGT8				1	1
CGT10				1	1
CGT11					
CGT12					
<b>CGT13</b>	5	1	3	4	13
CGT14		1	2	1	4
CGT15		1	1	2	4
<b>CGT16</b>	3	2	4	6	15
CGT17					
CGT18				1	1
CGT19				1	1
CGT20					
CGT21				1	1
CGT22					

COMPETENCIAS TRASVERSALES DE LA UNIVERSIDAD MURCIA	COMPETENCIAS GENERALES DEL TÍTULO
<b>CU1:</b> Ser capaz de expresarse correctamente en la lengua castellana en su ámbito disciplinar.	CGT1: Capacidad de análisis y síntesis
<b>CU2:</b> Comprender y expresarse en un idioma extranjero en su ámbito disciplinar, particularmente el inglés.	CGT2: Capacidad de organización y planificación
<b>CU3:</b> Ser capaz de gestionar la información y el conocimiento en su ámbito disciplinar, incluyendo saber utilizar como usuario las herramientas básicas en TIC.	CGT3: Comunicación oral y escrita en la lengua nativa
<b>CU4:</b> Considerar la ética y la integridad intelectual como valores esenciales de la práctica profesional.	CGT4: Comunicación oral y escrita en una lengua extranjera
<b>CU5:</b> Ser capaz de proyectar los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridos para lograr una sociedad basada en la igualdad entendida en todos sus ámbitos, así como adquirir conciencia de la pluralidad sociocultural en que se desarrolla la disciplina y su proyección	CGT5: Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio
	CGT6: Habilidad para analizar y buscar información proveniente de fuentes diversas
	CGT7: Capacidad para la resolución de problemas
	CGT8: Capacidad de tomar decisiones
	CGT9: Capacidad para trabajar en equipo
	CGT10: Trabajo en un contexto internacional
	CGT11: Habilidad en las relaciones personales

<p>profesional.</p> <p><b>CU6:</b> Capacidad para trabajar en equipo y para relacionarse con otras personas del mismo o distinto ámbito profesional.</p> <p><b>CU7:</b> Desarrollar habilidades en investigación.</p>	<p>CGT12: Capacidad para trabajar y analizar en diversos entornos sociales y multiculturales</p> <p>CGT13: Capacidad crítica y autocrítica</p> <p>CGT14: Compromiso ético en el trabajo</p> <p>CGT15: Trabajar en entornos de presión</p> <p>CGT16: Capacidad de aprendizaje autónomo</p> <p>CGT17: Capacidad de adaptación a nuevas situaciones</p> <p>CGT18: Creatividad</p> <p>CGT19: Liderazgo</p> <p>CGT20: Iniciativa y espíritu emprendedor</p> <p>CGT21 Motivación por la calidad</p> <p>CGT22: Sensibilidad hacia temas medioambientales y sociales</p>
---	--

Como puede observarse, la competencia que está más presente es la capacidad para trabajar en equipo, seguida de la comunicación oral y escrita en la lengua castellana. También se incluyen en muchas asignaturas la capacidad de análisis y síntesis y la capacidad para resolver problemas. Por el contrario hay un gran número de competencias que no se incluyen en ninguna asignatura, son las siguientes: comprender y expresarse en un idioma extranjero en su ámbito disciplinar, particularmente el inglés, comunicación oral y escrita en una lengua extranjera, habilidad en las relaciones personales, capacidad para trabajar y analizar en diversos entornos sociales y multiculturales, capacidad de adaptación a nuevas situaciones, iniciativa y espíritu emprendedor y sensibilidad hacia temas medioambientales y sociales. Resulta necesario por tanto, un esfuerzo de coordinación de las asignaturas para revisar las competencias incluidas, y una mayor formación del profesorado acerca de la incorporación de las competencias en el proceso educativo. También se pone de manifiesto la dificultad intrínseca de considerar algunas competencias.

### 3.- METODOLOGÍA DOCENTE

Las guías docentes elaboradas proporcionan toda la información relevante sobre la asignatura, en particular sobre la metodología docente. Una de las características destacadas de los proyectos es que en todas las asignaturas de los distintos cursos, la metodología docente incluye una gran variedad de actividades educativas. En todos los casos se incluye la lección magistral, principalmente presente en las clases teóricas, en las que también se desarrollan actividades de participación activa de los estudiantes. También hay clases de prácticas, que en la mayoría de los casos combinan exposición del profesor/a con realización de actividades por los estudiantes, siendo esto último lo predominante. Casi todas las asignaturas realizan seminarios, en algunos casos conjuntos para dos asignaturas, elaboración y presentación de trabajos en grupo y tutorías programadas de asistencia obligatoria. Con carácter menos generalizado y dependiendo de las asignaturas, se realizan actividades de aprendizaje cooperativo y autoaprendizaje, autoevaluación,



aprendizaje basado en problemas, talleres de problemas y debates. Minoritariamente, algunas asignaturas llevan a cabo visitas a instituciones o empresas.

También en la evaluación, los proyectos incorporan notables diferencias con los procedimientos de los grupos “no piloto”. En la mayoría de los casos, se utilizan diversos instrumentos y técnicas de evaluación, combinando pruebas específicas con el análisis de trabajos del estudiante. Aunque el peso de las pruebas específicas suele ser alto, se caracterizan por ser varias y estar distribuidas a lo largo del cuatrimestre, lo que fomenta un trabajo continuado del estudiante y permite valorar mejor su rendimiento a lo largo del curso. La elaboración y presentación de trabajos permite ejercitar y evaluar distintas competencias, en particular el trabajo en grupo, una competencia que, como se comentó antes, incluyen casi todas las asignaturas. También se evalúa con frecuencia la participación activa del estudiante, utilizando en algunos casos técnicas de observación. Los cuadros siguientes presentan de manera detallada los procedimientos de evaluación de las asignaturas de los cuatro cursos y el porcentaje que representan en cada asignatura.

CUADRO II: PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN DE PRIMERO

	AD.MINISTRACIÓN DE EMPRESAS I	CONTABILIDAD FINANCIERA	DERECHO DE LA EMPRESA	HISTORIA ECONÓMICA	INTRODUCCIÓN A LA ECONOMÍA	INTRODUCCIÓN A LA ESTADÍSTICA	MATEMÁTICAS PARA LA EMPRESA	MICROECONOMÍA. I	SOCIOLOGÍA
Pruebas objetivas		25%	30%		20%	25%	15%		
Pruebas de respuesta corta	60%	45%				50%		20%	80%
Pruebas de desarrollo			40%	55%	60%		55%	60%	
Informes/ memorias de prácticas									20%
Trabajos e informes	15%					20%			
Seminarios	10%		10%	5%		5%	5%		
Entrega de prácticas	15%	25%	20%	20%	20%		10%	20%	
Talleres de problemas							15%		
Técnicas de observación				5%					
Debates									
Otras actividades de clase		5%		15%					

CUADRO III: PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN DE SEGUNDO

	ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS II	CONTABILIDAD DE SOCIEDADES	COMPLEMENTOS DE MATEMÁTICAS	DERECHO MERCANTIL	DIRECCIÓN DE PRODUCCIÓN	ECONOMÍA APLICADA	ECONOMÍA MUNDIAL	MACROECONOMÍA I	MATEMÁTICAS DE LAS OPERACIONES	MICROECONOMÍA II
Pruebas objetivas	40%	25%	24%		45%	75%	40%	40%		
Pruebas de respuesta corta									90%	
Pruebas de desarrollo	20%	70%	56%	70%			25%			60%
Informes/ memorias de prácticas										
Trabajos e informes	15%	5%	10%	30%	45%		35%			
Seminarios	10%		10%							10%
Entrega de prácticas	15%							30%	10%	20%
Talleres de problemas										
Técnicas de observación										
Debates								10%		10%
Otras actividades de clase					10%	25%		20%		

CUADRO VI: PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN DE TERCERO

	CONTABILIDAD DE COSTES	DERECHO DEL TRABAJO	ECONOMÍA ESPAÑOLA	ESTADÍSTICA ECONÓMICA I	ESTADÍSTICA ECONÓMICA II	FUNDAMENTOS DE ECONOMÍA FINANCIERA	INTRODUCCIÓN A LA ADMINISTRACIÓN	MACROECONOMÍA II
Pruebas objetivas	20%		60%	20%		20%	7.5%	
Pruebas de respuesta corta				50%			70%	75%
Pruebas de desarrollo	60%	80%			60%	65%		
Informes/ memorias de prácticas								
Trabajos e informes	10%		15%				15%	4%
Seminarios	5%	20%	5%				7.5%	10%
Entrega de prácticas			15%		40%	15%		6%
Talleres de problemas				15%				
Técnicas de observación								5%
Debates			5%					
Otras actividades de clase	5%			15%				

CUADRO V: PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN DE CUARTO

	ANÁLISIS DE ESTADOS CONTABLES	CONTABILIDAD FINANCIERA	DIRECCIÓN FINANCIERA I	DIRECCIÓN FINANCIERA II	DIRECCIÓN DE MARKETING	ECONOMETRÍA I	ECONOMETRÍA II	INVESTIGACIÓN COMERCIAL	SISTEMA FINANCIERO
Pruebas objetivas		30%						20%	
Pruebas de respuesta corta			36%	32%	20%	20%		20%	
Pruebas de desarrollo	70%	60%	24%	48%	40%	50%		30%	60%
Informes/ memorias de prácticas									
Trabajos e informes	20%			5%	40%		100%		20%
Seminarios								10%	10%
Entrega de prácticas	10%		30%	5%		15%		20%	
Talleres de problemas		10%	10%			15%			
Técnicas de observación									
Debates									
Otras actividades de clase				10%					10%

#### 4.- VALORACIONES Y RESULTADOS ACADÉMICOS

Según las encuestas realizadas por el Vicerrectorado de Innovación y Convergencia Europea, la valoración global de los proyectos es muy positiva. En cuanto al profesorado, en todos los cursos la satisfacción global es alta, en una escala de 1 a 5, todos los apartados superan el 3 y sólo excepcionalmente están ligeramente por debajo. La valoración aumenta según avanzamos de curso, e incluso dentro de un mismo curso, son mejores las valoraciones del segundo cuatrimestre que las del primero. Los apartados con mayor y menor valoración son distintos según el curso. Respecto a los estudiantes, las valoraciones globales son altas y en casi todos los casos son mayores que 3, aunque en general la valoración es más baja que la del profesorado. Aunque hay diferencias entre los apartados más y menos valorados en los distintos cursos, existe menos variabilidad que la que se aprecia en la del profesorado, con frecuencia los apartados más valorados son el compromiso y la utilidad y lo que menos las tutorías, los tiempos y la coordinación entre el profesorado.

Respecto a las mejoras que podrían introducirse, en todos los cursos, el profesorado insiste en la necesidad de aumentar los incentivos al profesorado, mejorar la coordinación entre las distintas asignaturas y diseñar actividades conjuntas, y perfeccionar los sistemas de evaluación. En esta última cuestión, los principales problemas están en la evaluación de las actividades en grupo y el posible perjuicio que la evaluación continua puede producir en la calificación final, pues los alumnos consideran que podrían obtener una calificación más alta si ésta proviniese únicamente de un examen final. También se insiste en la falta de tiempo para desarrollar los programas, la excesiva carga de trabajo para el alumno en algunos casos, la necesidad de revisar la presencialidad y la distribución temporal

de las actividades. Asimismo, se señala el problema de la formación previa en algunas asignaturas. En los primeros cursos, el uso de las tutorías y la participación en algunas actividades son bajos, esta dificultad se destaca en primero donde existe el problema añadido de la falta de interés del alumnado, que en algunos casos está relacionada con la falta de motivación al elegir esta titulación.

Los problemas y propuestas de mejoras expuestos por los estudiantes son bastantes similares en los distintos cursos, se insiste sobre todo en la demanda de realizar más prácticas, la falta de tiempo, la necesidad de mejorar la distribución de las horas presenciales, y en aumentar la coordinación entre las distintas asignaturas. En un pequeño número de asignaturas se pide un mayor uso de medios tecnológicos y que se distribuyan los materiales a través de SUMA, y que se proporcione la guía docente.

En lo que se refiere a los resultados académicos, el informe de la comisión de análisis de resultados de exámenes de la Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas, referido al curso 2008-2009, revela que los resultados de los grupos piloto son mucho mejores que los del resto de grupos en todos los cursos. Una cuestión destacable es el elevado porcentaje de presentados sobre matriculados en los grupos piloto, que alcanza en los tres cursos valores cercanos al 80%, lo que es aproximadamente el doble del porcentaje de los restantes grupos.

La tasa de éxito (porcentaje de aprobados sobre presentados) también es muy superior al resto de los grupos. En el grupo piloto, al igual que en el resto, esta tasa aumenta conforme avanzamos de curso, siendo de un 76.24% en primero, 77.01% en segundo y 86.45% en tercero. En los tres cursos esta tasa supera en aproximadamente treinta puntos porcentuales a la alcanzada en los restantes grupos.

## **5.- CONCLUSIONES**

Los proyectos de innovación educativa realizados en los cuatro primeros cursos de la Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas, han incorporado importantes cuestiones relacionadas con la implantación de los créditos ECTS y la innovación educativa. Los profesores hemos conocido y aplicado los conceptos del EEES, y hemos aplicado nuevas metodologías docentes.

Un primer punto es la consideración de competencias. Como hemos comentado en el primer apartado, algunas aparecen en casi todas las asignaturas, como son: la capacidad para trabajar en equipo, y la comunicación oral y escrita en la lengua castellana. Por el contrario, otras no están incluidas en ninguna, como la comunicación oral y escrita en una lengua extranjera u otras, difíciles de incorporar, como la capacidad para trabajar y analizar en diversos entornos sociales y multiculturales, capacidad de adaptación a nuevas situaciones, iniciativa y espíritu emprendedor y sensibilidad hacia temas medioambientales y sociales. En cualquier caso, creo que la cuestión de las competencias es difícil para los profesores en general, y es preciso mejorar la formación acerca de ellas.

Otro punto importante es el uso de metodologías docentes que incluyen una diversidad de actividades educativas, así como procedimientos de evaluación variados y distribuidos a lo largo del curso. Ello ha contribuido a que los resultados académicos sean muy buenos y superen en gran medida los alcanzados en los

grupos que no participan en los proyectos. Sin embargo, hay que señalar que estos resultados están sesgados pues los alumnos de los grupos piloto se incorporan al mismo de forma voluntaria y se seleccionan entre los solicitantes según la nota de selectividad, por lo que tienen una nota de selectividad superior a la media de los restantes grupos.

Las valoraciones de los proyectos por parte del profesorado y de los estudiantes son muy positivas, aunque también reflejan algunos problemas importantes, entre los que destacan la falta de tiempo, un exceso de carga de trabajo e inadecuada distribución temporal. Asimismo plantean la mejora en la coordinación entre las distintas asignaturas, los incentivos al profesorado, los procedimientos de evaluación y la realización de actividades prácticas.

En nuestra opinión, las experiencias de innovación docente aportan como principales ventajas las siguientes: propician una mayor implicación del alumno en su aprendizaje, permiten que el profesor realice un seguimiento del proceso de aprendizaje del alumno, la asistencia a clase es elevada, el alumno distribuye su trabajo más uniformemente en el tiempo, desarrolla el trabajo colaborativo, y mejora los resultados académicos. Por el contrario, los costes más importantes son: requieren un esfuerzo constante para contrarrestar la inercia del alumno hacia la enseñanza tradicional, precisan una mayor formación del profesorado en estas cuestiones, aumentan el volumen de trabajo del profesor y, con frecuencia, la Universidad no dedica la atención y los medios necesarios para la actividad docente.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Buendía, J.D. (2008). Memoria final del proyecto Adaptación al EEES del primer curso de la licenciatura en Administración y Dirección de Empresa. Disponible en <http://www.um.es/convergencia/wp-content/uploads/2008/10/output.pdf> (consultado el 2 de junio de 2009)

Cruz, A., Benito, A., Cáceres, I., Alba, E. (2007). Hacia la convergencia europea: relato de una experiencia de innovación docente en la UEM. Disponible en <http://www.rieoei.org/expe/1730Cruz.pdf> (consultado el 5 de junio de 2008)

De Miguel, M. (Coord.) (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*. Madrid.: Alianza editorial.

Hernández, M.R. (2009). Memoria final del proyecto Adaptación al EEES del segundo curso de la licenciatura en Administración y Dirección de Empresa. Disponible en <http://www.um.es/convergencia/wp-content/uploads/2010/05/segundocurso.pdf> (consultado el 10 de mayo de 2010)

Informe de la Comisión de análisis de resultados de exámenes de la licenciatura en Administración y Dirección de Empresas. Curso 2008-2009. Disponible en <http://www.um.es/fee/intranet/resultados.php> (consultado el 28 de mayo de 2010)

Montaner, M.P.(2008). *Implantación experimental de los créditos ECTS en primer curso de la Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas*. En Arnaiz P., Hernández L. y García MP.(coords.), Experiencias de innovación educativa en la

Universidad de Murcia (2007) (pp. 29-47). Murcia: Universidad de Murcia, Servicio de publicaciones.

Montaner, M.P.(2009). Memoria final del proyecto Adaptación al EEES del tercer curso de la licenciatura en Administración y Dirección de Empresa. Disponible en <http://www.um.es/convergencia/wp-content/uploads/2010/05/tecercurso.pdf> (consultado el 10 de mayo de 2010)

Sánchez de la Vega, M.M (2009). Memoria final del proyecto Implantación experimental de los créditos ECTS en primer curso de ADE. Disponible en <http://www.um.es/convergencia/wp-content/uploads/2010/05/primercurso1.pdf>. (consultado el 10 de mayo de 2010)

## **DISEÑO Y APLICACIÓN DEL E-PORTFOLIO EN LA ASIGNATURA DE RADIOLOGIA Y MEDICINA FISICA**

**Eduardo Rey Jara**

**Jesús M.Méndez Pérez**

**Juan de Dios Berna Mestre**

**Jose Antonio Moreno Fernandez**

**Juan de Dios Berna Serna**

Universidad de Murcia

### **RESUMEN**

La Radiología y Medicina Física Especial es una asignatura troncal de sexto curso de la Licenciatura de Medicina y se caracteriza porque su docencia es exclusivamente práctica. Los alumnos realizan una rotación hospitalaria durante dos semanas por los servicios de imagen y en el curso académico 2006/07 se implementó la carpeta de aprendizaje o portafolio tradicional. En el presente curso académico 2009/10 se ha diseñado e implementado el portafolio electrónico, para que el alumnado plasmara su trabajo de forma continuada, y además es una herramienta fundamental para el seguimiento y evaluación de los alumnos.

**Palabras clave:** aprendizaje; portafolio electrónico o e-portfolio; evaluación.

### **DESIGN AND AND APPLICATION OF E-PORTFOLIO AT THE SUBJECT OF RADIOLOGY AND SPECIAL PHYSICAL MEDICINE**

### **ABSTRACT**

Radiology and Special Physical Medicine is a core subject of the sixth year of the degree of Medicine and is characterized by its teaching is only practical. Students perform a practical rotation for two weeks in the Radiology departments of the University Hospital, and in the academic year 2006/07 was implemented portfolio. In the current academic year 2009/10 has been designed and implemented the electronic portfolio, so that students featured their work steadily, and it is an essential tool for monitoring and assessment of students.

**Key words:** teaching; electronic portfolio; assessment.

## 1.- ANÁLISIS

Antes de iniciar el diseño hay que realizar un exhaustivo análisis de los requisitos en el que se establecerá que es lo que necesitamos para el desarrollo de la aplicación web.

Requisitos básicos del e-portfolio

- Sección de datos personales del alumno: nombre y apellidos, teléfono, email, grupo, la fecha de inicio y fin de practicas y el nombre del tutor que le ha sido asignado para que podamos tener completo seguimiento de a quién pertenece cada estadística ya que, al estar alojado en un servidor propio, alguno de los alumnos decide usar su correo electrónico privado.
- Sección de bitácora o diario de prácticas: El alumno pondría de manifiesto todo el trabajo diario, casos interesantes, dudas que le han surgido y medidas que ha tomado para resolverlas. Permitirá al alumno ir publicando su experiencia y sucesos, quedando grabado fecha y hora de publicación, modificación, de modo que podremos ver si el alumno trabaja el portafolio diariamente o lo aplaza para otros momentos.
- Sección de bibliografía: Recursos consultados por los alumnos: ya sean revistas, libros, páginas web, etc.
- Sección de valoración personal: Valoración personal de la rotación hospitalaria indicando pros (puntos fuertes) y contras (puntos débiles), una serie de propuestas de mejora y las horas hospitalarias que ha empleado en la realización de las prácticas.
- Sección de Autoevaluación: Evaluación personal del alumno de acuerdo con los criterios de evaluación del e-portfolio:
  - Presentación, estructuración y organización del portafolio.
  - Relevancia de los temas seleccionados.
  - Reflexiones y profundización en las evidencias del proceso de aprendizaje.
  - Aportaciones personales.
  - Nivel de implicación y coherencia.
  - Capacidad crítica y autocrítica.
  - Capacidad de análisis y síntesis.
  - Incorporación de bibliografía.
- Seguimiento del alumno: Se desea que el sistema sea capaz de saber si el alumno va realizando el trabajo a diario, o si por contra, lo deja todo para el último instante. Esta parte era especialmente importante por ser la asignatura netamente práctica y requerir de un esfuerzo por parte del alumno de cara a poder mantener la asignatura al día.



## 2.- DESCRIBIR EL DISEÑO/CONFIGURACION

En primer lugar realizamos la etapa de análisis de requerimientos del software en la que tuvimos que decidir qué sistema de información utilizaríamos, qué motor de BBDD y si sería necesario, en primera instancia, migrar la aplicación a un servidor propio que tuviese mayor capacidad de procesamiento y almacenamiento, ya que el volumen de datos generados por parte de las estadísticas de uso de los alumnos serían bastante amplias, no tanto los contenidos de temas, conceptos y, en general, los trabajos de éstos que, aunque amplios, eran mínimos comparados con el uso. En esta etapa tuvimos también que tener en cuenta una forma en la que la carga del servidor no se viese afectada para que, en el momento que los alumnos entrasen a realizar sus tareas, no se encontrasen con errores en los mismos.

Una vez conocida la información necesaria a almacenar, nos dispusimos a hacer el diagrama entidad-relación, en el que quedan perfectamente reflejadas las distintas entidades: alumno, bibliografía, valoracionPersonal, estadísticas, etc.. y las relaciones entre ellas.

E-Portfolio consta de los siguientes ítems: Mis Datos, Introducción, Mis Bitácoras Mis Temas, Mis Conceptos, Bibliografía, Valoración personal, Autoevaluación.

Como podemos ver en la Figura 1 el diseño del E-Portfolio gira en torno a la figura del alumno.

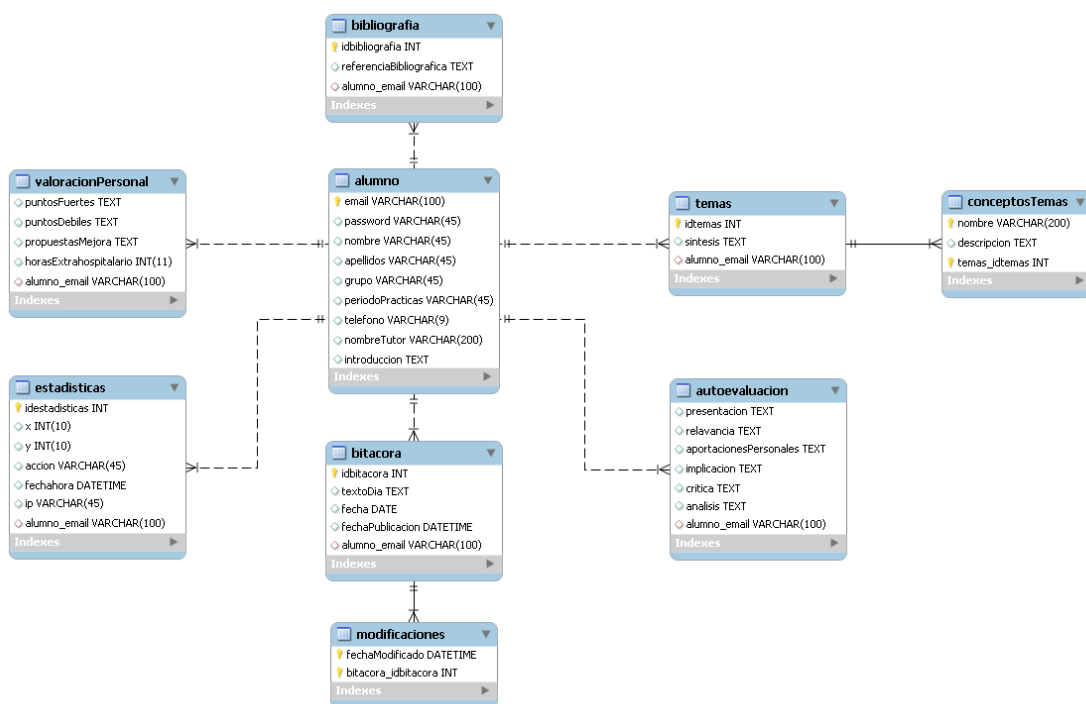


Figura 1. Diagrama entidad-relación

Tras esta fase, continuamos con la fase de diseño, centrándonos específicamente en labores de usabilidad y accesibilidad ya que, para esta aplicación, no podemos suponer que el alumno que entre tendrá conocimientos mínimos de uso de una herramienta online.

Es por esto que a la hora de realizar el diseño de la aplicación, pensamos en un

diseño sencillo y simple a la vez que intuitivo y de fácil uso para los alumnos. Como podemos observar en la Figura 2,, que se muestra a continuación, el diseño esta realizado en base a “cajitas” en el que cada una da acceso a cada una de las secciones indicadas en los requisitos, siempre intentando que el “icono” que estuviese representado en la “cajita” fuese lo más relacionado con el el tema que trataba.

Además, se añadieron varias barras de cara al alumno para los avisos, apareciendo de colores similares a los avisos que los navegadores de Internet acostumbran a ponerlos, para que, de un sólo vistazo, el alumno pudiera ver qué ocurre en su aplicación.



Figura 2. Diseño del e-portfolio

E-Portfolio, de cara al alumno, está dividido en 8 secciones que detallamos a continuación:

- **Mis datos:** El alumno introducirá sus datos personales: nombre, apellidos, teléfono, email, grupo, la fecha de inicio y fin de practicas y el nombre del tutor (Figura 3).

Figura 3. Formulario de alumno

- Sobre mi: Este apartado servirá para que el alumno haga una pequeña presentación de si mismo y de los conocimientos que desea/espera adquirir a lo largo de la asignatura.
- Mis bitácoras: El alumno utilizará las bitácoras, a modo de diario, para indicar el trabajo que va realizando durante cada día a lo largo de sus prácticas hospitalarias (Figura 4). Es muy importante ya que en las bitácoras quedará reflejado todo el trabajo del alumno y permitirá tener almacenado toda su experiencia. El alumno hará uso del editor [CKEditor](#) el cuál les será bastante cotidiano ya que es de iconos similares al empleado en otras aplicaciones como Microsoft Office u OpenOffice. CKEditor es un editor de texto bastante potente que permitirá desde modificar el formato del texto (negrito, subrayado, tamaño de letra, ...) hasta la introducción de vínculos e imágenes que consideren relevantes en la explicación de una entrada de bitácora.

Figura 4: Formulario de bitácora

Una vez introducida una bitácora, el alumno podrá modificarla con posterioridad sin ningún tipo de problema hasta que el profesor decida, momento en el que únicamente podrá acceder como lectura.

- Listado de mis conceptos: El alumno establecerá los conceptos que le sean relevantes así como una breve descripción (Figura 5). Opcionalmente, antes de crear un concepto podrá crear un tema para asociarlo posteriormente. Podemos ver un ejemplo de creación de “concepto” en la figura que se muestra a continuación:

Figura 5 Formulario de conceptos

- Listado de mis temas: Se establecerán una serie de temas que incluirá conceptos relevantes de la asignatura.
- Valoración personal: El alumno realizará la valoración del sistema hospitalario a la indicando pros (puntos fuertes) y contras (puntos débiles), una serie de propuestas de mejora y las horas hospitalarias que ha necesitado de dedicación.,
- Bibliografía: Se indicará la bibliografía utilizada para la realización de las prácticas
- Mi autoevaluación: El alumno podrá evaluarse a si mismo e indicar la nota que merece según el esfuerzo y trabajo realizado durante la asignatura.

### **3.- SEGUIMIENTO DEL ALUMNO**

El alumno, tras finalizar su trabajo en prácticas, y de cara a que no deje todo el trabajo para el último momento, tiene un lapso de tres semanas tras la finalización de las mismas para subir todas sus bitácoras, conceptos y temas a su e-portfolio. Tras este periodo, el administración les quitará el acceso manualmente a la posibilidad de añadir y editar. Se realiza de forma manual ya que, al ser el alumno el que añade sus propios datos, podría darse el caso de que pusiese datos falsos de inicio y fin de prácticas únicamente para poder añadir más datos.

Para realizar un análisis exhaustivo de seguimiento de un alumno, es primordial saber cuando un usuario se conecta y sale del E-Portfolio. Para salir del e-portfolio será imprescindible hacer uso del botón salir. Si no lo realiza, no podremos saber si ha dejado su ventana abierta únicamente para “correr tiempo”.

Sin embargo si almacenamos tan solo esta información, un alumno podría hacer como que esta trabajando pero en realidad tan solo se ha conectado y luego le ha dado a salir, sin haber hecho nada de trabajo de la asignatura.

La situación anterior nos llevo a tener que registrar cuando un usuario hace “click” o realiza un scroll dentro del e-portfolio, tanto en su parte privada como pública. El gran inconveniente de almacenar esta información es que va a ver gran cantidad de llamadas a la base de datos para realizar inserciones de este tipo y que la base de datos finalmente va a alcanzar un tamaño considerable.

### **4.- REGISTRO/SISTEMA DE ACCESO**

El alumno podrá registrarse y acceder al sistema mediante su email y el password indicado en su ficha de alumno (Figura 6). Lo más cómodo para el alumno hubiese sido que sus datos fuesen directamente los de su Campus Virtual pero, al estar alojado en el servidor externo que hemos comentado, no era seguro comunicar estos datos.

Entrando a su parte privada

Login y/o password incorrectos

Correo electrónico:

Password :

**Entrar** **Cancelar**

[Olvidé mi contraseña](#) - [Registrarme](#)

Figura 6: Formulario de login

Además, una vez que entra por primera vez a su e-portfolio (y sucesivas mientras los datos no estén completos) deberá introducir todos sus datos (debemos suponer que estarán correctos) así como se le avisará de que existe un pequeño tutorial de uso del e-portfolio.

## 5.- PROBLEMAS FRECUENTES

En el periodo de utilización del e-portfolio el principal problema que se han encontrado los alumnos ha sido con la utilización del CKEditor en relación a la subida de imágenes al servidor, ya que, al estar alojado en un servidor externo a la universidad, a veces la comunicación con el mismo fallaba. Además, algunos de los alumnos están acostumbrados a interfaces distintas, como las de Office 2003/2007, lo que les ha dificultado algo el trabajo.

## 6.- 7INCONVENIENTES

- Base de datos de estadística de gran tamaño, unos 150MB ya que se almacena cada click o scroll que hace un alumno. Esto hace que los informes tarden demasiado en realizarse, incluso llegando a colgar el servidor o superar el tiempo máximo de ejecución o la memoria asignada.
- El servidor actual, en que esta alojado, no da la respuesta requerida para todo el sistema de almacenamiento de estadísticas, necesitando un servidor más potente. Esto se podría arreglar, en parte, con el sistema de caché mencionado, pero aun así sería buena idea mejorar este aspecto.
- El uso, por parte de los alumnos, de otros editores de texto para luego copiar y pegar sobre el e-portfolio provoca una serie de problemas de cara al almacenamiento de los datos en el servidor. Programas como Microsoft Office, al copiar al portapapeles, introducen código "invisible" que no cumple con los estándares y produce fallos. Esto se puede evitar parcialmente utilizando librerías de limpieza de código una vez enviado pero puede fallar igualmente si no llega a ser enviado y puede ser muy frustrante para el usuario. De cara al usuario, en el editor se ha añadido un botón "pegar desde word" pero, por olvido o por ignorancia, no suelen utilizarlo. Deberíamos centrar parte de la explicación previa en clase a este aspecto.

- Problemas con el editor a la hora de subir imágenes. El servidor que usábamos únicamente soportaba imágenes que eran de menor tamaño que las que acostumbran a utilizar los equipos de radiología, con lo que había que transformarlos para poder subirlos. En un comienzo esto dio bastantes problemas, pero posteriormente ha fallado sólo en problemas puntuales del servidor. En algún caso también había alumnos que se liaban bastante, con lo que llegamos a subir las imágenes manualmente, lo que tampoco supone problema y evita al alumno bastante stress.
- No pudimos crear un email de validación ya que el servidor no permitía el envío de correos electrónicos a las cuentas de alumnos. Esto hubiese sido interesante para comprobar que la cuenta de correo utilizada estaba activa.

## **7.- POSIBLES MEJORAS PARA EL PROXIMO CURSO ACADEMICO**

- Uso de WordPress, Drupal u otra solución CMS (Content Management System) libre para la redacción de los casos clínicos e, incluso, llevar a utilizar a los alumnos esta solución para que, tras sólo corregir el caso subido por el alumno se pueda publicar directamente.
- Servidor de la Universidad de Murcia y las ventajas que conlleva: login y contraseña de umu para evitar que los alumnos tengan que volver a meter sus datos o que usen correos gratuitos sin vinculación con la Universidad.
- Sistema de caché para las estadísticas, de cara a sacar de forma más rápida por sesión las estadísticas y evitar tener Bases de datos inmensas cuyos informes tardan excesivo tiempo

## **BIBLIOGRAFIA**

Berná, Juan de Dios; Reus, Manuel; Moreno, José Manuel; Ruzafa, María; Madrigal, Manuel (2008). La carpeta de aprendizaje: una innovación docente en la asignatura de Radiología y Medicina Física Especial. *Revista de Educación Médica* , 11 (4):247-55.

## LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN CONTEXTOS DIGITALES<sup>38</sup>

**Ricardo Teruel Díaz**

Universidad de Murcia

### RESUMEN

La invención, desarrollo y asimilación social de las TIC y la creación del EEES han supuesto un gran reto para las instituciones educativas españolas, especialmente en el ámbito de la Filosofía.

La institución Filosofía ha sido constituida según el modelo pedagógico de Platón, quedando caracterizada como un saber pedagógico —enseñado por un maestro a un alumno—, literario —fijado en textos escritos (lineales)—, y dialéctico —que transita de la mera opinión, fundada en la imagen sensible, a la episteme, fundada en el concepto abstracto.

Sin embargo, las TIC —y el EEES— han supuesto una ruptura de éste modelo pedagógico: 1. relación horizontal maestro-alumno y preeminencia de las competencias frente a los contenidos; 2. estructura reticular del hipervínculo; y 3. equiparación de imagen sensible y concepto abstracto y de opinión mayoritaria y saber de especialista.

Pero, ¿suponen las TIC y el EEES el fin de la enseñanza de la Filosofía? Tratamos aquí de demostrar que no, tanto teóricamente, como en la práctica.

**Palabras clave:** objeto de aprendizaje electrónico; inteligencia colectiva; banco común de conocimiento.

### TEACHING OF PHILOSOPHY IN DIGITAL CONTEXTS

#### ABSTRACT

The invention, development and social assimilation of ICTs and the creation of European Space for a Higher Education (ESHE) have implied a huge challenge for

---

<sup>38</sup> Esta comunicación es el resultado de mi participación en un Proyecto de Innovación Educativa, vinculado al proceso de convergencia europea, concedido por el Rectorado de la Universidad de Murcia en su resolución R533/2009 de 19 de octubre para el curso 2009/2010 y para la asignatura *Seminario de Teoría del conocimiento*, a cargo del catedrático Eugenio Moya Cantero.

education institutions, especially for the philosophical field.

The institution Philosophy has been constituted of the pedagogical model by Platon, and it is characterized by being a pedagogical knowledge —taught by a teacher to a student—, a literary knowledge —written in texts (linears)— and a dialectical knowledge —that goes from the mere opinion, based on sensitive images, to the *episteme*, based on abstract concepts.

However the ICTs —and the ESHE— have implied a breakdown of this pedagogical model: 1. a horizontal structure of teacher-student relationship and the importance of skills against contents; 2. the reticular structure (not linear) of hyperlink; 3. putting on a par sensitive images and abstract concepts, as well as the opinion of majority and the knowledge of the specialist.

But, do the ICTs and the ESHE imply the final of teaching Philosophy? We don't think so and try to prove it in theory and in practice.

**Key words:** learning electronic object; collective intelligence; common bank of knowledge.

## 1.- INTRODUCCIÓN

Hay signos claros de que empezamos a vivir una nueva era. Es la que hemos convenido en llamar la *Era de la Información*. En ella la forma en que concebimos el conocimiento, las estructuras en las que el conocimiento se crea y por las que circula, se comparte y utiliza se han transformado. Y la educación, que siempre ha compatibilizado con prudencia grandes dosis de tradición, con pequeñas gotas de innovación, no puede, como medio de socialización del conocimiento, permanecer ajena a aquellas transformaciones. En un breve ensayo de 2005 titulado *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, Zygmunt Bauman concluía, en este sentido, con acierto, que el desafío que la educación debía afrontar en el siglo XXI era doble. “*Debemos aprender –escribía- el arte de vivir en un mundo sobresaturado de información*”. Y también “*Debemos aprender el aún más difícil arte de preparar a las próximas generaciones para vivir en semejante mundo*” (Bauman, 2007, p. 46).

Somos conscientes de que las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) han pasado a constituir la base material de la sociedad hasta tal punto que su morfología reticular y lógica de enlace ha transformado ya, de forma sustancial, los procesos económicos, políticos y culturales. Por eso, tratamos aquí de extender las potencialidades de las TIC a las estrategias de enseñanza-aprendizaje de la “Teoría del Conocimiento”.

## 2.- EL PUNTO DE PARTIDA: EUROPA EN LA SOCIEDAD GLOBAL DE LA INFORMACIÓN

Además de por las TIC, el cambio en la enseñanza ha venido motivado también por la adaptación al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). El primer paso en esta adaptación fue la introducción de un nuevo sistema de créditos europeo (ECTS, *European Credits Transfer System*) para garantizar la movilidad de los estudiantes. Sin embargo, no se trataba de una simple unidad de valoración de actividad académica, pues se integraban en él las enseñanzas teóricas y prácticas, otras actividades académicas dirigidas y el volumen de trabajo que el estudiante



debe realizar para superar cada una de las asignaturas, incluidas las actividades de evaluación. O sea, que, frente al crédito anterior, que consideraba sólo en número de horas lectivas de una asignatura en el Plan de Estudios, exigía cambios sustanciales en el modelo educativo. Si hasta entonces primó siempre la planificación de los contenidos y su distribución, la adaptación la EEES exigía tener en cuenta, ante todo, el trabajo del estudiante. De ahí que empezara a hablarse de que el nuevo sistema de créditos ECTS era el reflejo de un nuevo “paradigma educativo”. Y así hay que verlo, porque exigía y exige:

- Un cambio de perspectiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Una reflexión profunda sobre estructura, títulos, contenidos y materias.
- Una modificación de métodos y modalidades docentes y sistemas de evaluación.

### 3.- EL ENFOQUE COMPETENCIAL

Hablamos de un nuevo “paradigma educativo”, pensando en el tránsito del énfasis en los contenidos cognoscitivos al énfasis en *establecer las competencias que debe adquirir el estudiante* tras su estudio. Como sabemos, hay competencias de muy diverso carácter. En la programación del *Seminario de Teoría del Conocimiento (I): “Paradigmas de conocimiento”*, cuatro de ellas resultaban esenciales para nuestro proyecto de innovación:

- Capacidad para trabajar en equipo y relacionarse con otras personas del mismo o distinto ámbito profesional (*competencia genérica* de Grado de la Universidad de Murcia).
- Capacidad de transmitir a otros (expertos o no) información, ideas, problemas y soluciones (*competencia genérica* de Grado).
- Capacidad para manejar las TIC (*competencia genérica* de Grado).
- Competencia para manejar las ideas y argumentos de los teóricos del conocimiento, y para investigar sus tradiciones y escuelas (*competencia específica de la titulación en Filosofía*).

En cualquier caso, se trata de transitar desde un enfoque instruccional, de contenidos, cuya pieza fundamental es la lección magistral —*teaching by telling*— a un enfoque competencial, cuya pieza fundamental es la actividad del estudiante —*learning by doing*. Y es que en el fondo, en la Era de la Información, como presagiaba Román Gubern en *El eros electrónico*, “*pronto habrá que afirmar que ser sabio consiste, sobre todo, en saber buscar, elegir y seleccionar funcionalmente aquello que nuestro intelecto requiere en cada momento*” (Gubern, 2000, p. 135).

Sinteticemos en una tabla las diferencias entre ambos enfoques, para entender las opciones metodológicas que elegimos en el diseño del *Seminario de Teoría del Conocimiento*.

ENFOQUE DE CONTENIDOS	ENFOQUE COMPETENCIAL
El profesor actúa como instructor	El profesor actúa como tutor académico y guía de aprendizaje
Se pone el énfasis en los contenidos que deben ser enseñados	Se pone el énfasis en las competencias que debe adquirir el estudiante
El profesor, por medio de exposiciones, desarrolla los contenidos programados	El profesor diseña actividades para los estudiantes y explica al hilo de la corrección de las actividades realizadas
Se refuerza la autoridad intelectual del profesorado y se restringe la autonomía del estudiante	Se fomenta e incentiva la autonomía del estudiante, aunque no se abandona el tutelaje intelectual del profesorado
Se enseñan, sobre todo, contenidos conceptuales: hechos, conceptos, concepciones.	Se adquieren competencias: instrumentales, comunicativas, cognitivas, sociales...
Propicia y fomenta el aprendizaje individual	Fomenta el aprendizaje cooperativo convirtiendo el aula en un espacio interactivo de aprendizaje
Las TIC son usadas como "auxilia", esto es, como complementos de exposición o de búsqueda de información	Se integran las TIC en el proceso mismo de enseñanza y aprendizaje

#### 4.- HIPERTEXTUALIDAD EN TEORÍA DEL CONOCIMIENTO

El objetivo principal del proyecto de innovación en el que se basa esta comunicación es el *diseño de objetos de aprendizaje electrónico* (OAE), un diseño que no realizan los profesores de la materia, sino los estudiantes. La tarea del Profesorado consistía en la selección básica de los "paradigmas de conocimiento", que era el título del *Seminario de Teoría del Conocimiento (1)*.

Pero, ¿qué hemos de entender por *objeto de aprendizaje electrónico*? Podemos decir que, en el ámbito de los entornos virtuales, son objetos de aprendizaje electrónico aquellos archivos o unidades digitales de información dispuestos con la intención de ser utilizados en diferentes propuestas y contextos. Más concretamente, nos referimos a archivos digitales o elementos con cierto nivel de interactividad e independencia, que pueden ser utilizados o ensamblados en diferentes situaciones y por diferentes usuarios. Así, un objeto de aprendizaje electrónico puede consistir en un mapa conceptual, una secuencia de vídeo, un texto que haya sido editado de forma digital y que haya sido tratado siguiendo la técnica de la *hipertextualidad*, es decir, explotando la lógica de enlace propia de las TIC, lo que implica no sólo interactividad, sino también, a diferencia de las presentaciones bidireccionales como los trabajos o libros convencionales, "profundidad". Gráficamente:



Gráfico 1: Lógica reticular de los objetos de aprendizaje electrónico

En esta representación 1, 2 y 3 podrían ser un objeto de aprendizaje convencional: los capítulos de un libro; las partes de un trabajo académico, etc. Ahora bien, al establecer hipervínculos en ellos los transformamos en 1', 1''...; o sea, en un objeto de aprendizaje electrónico, que puede ser ampliado, actualizado, combinado, separado, referenciado y sistematizado en todas y cada una de sus partes por el mismo u otro usuario. Esta es la ventaja de los espacios educativos electrónicos, que, al poner en crisis la idea de *límite* y *autoría*, hacen posible la *apertura* y el *aprendizaje cooperativo*. Hacen posible lo que nosotros pretendíamos en el *Seminario*: permitir que *inteligencias en conexión* pudieran crear un *banco común de conocimiento*.

En efecto, en nuestro caso, se trataba de que cada uno de los alumnos matriculados se ocuparan, de acuerdo con el contrato didáctico que aparece más abajo, de crear un objeto de aprendizaje electrónico a partir del mapa cognitivo que se reproduce a continuación, proporcionado por el profesorado, cuyo papel se reducía a tutorías de aprendizaje (2 horas semanales) y a la asistencia a las presentaciones semanales de “avances en el trabajo” (1 hora)

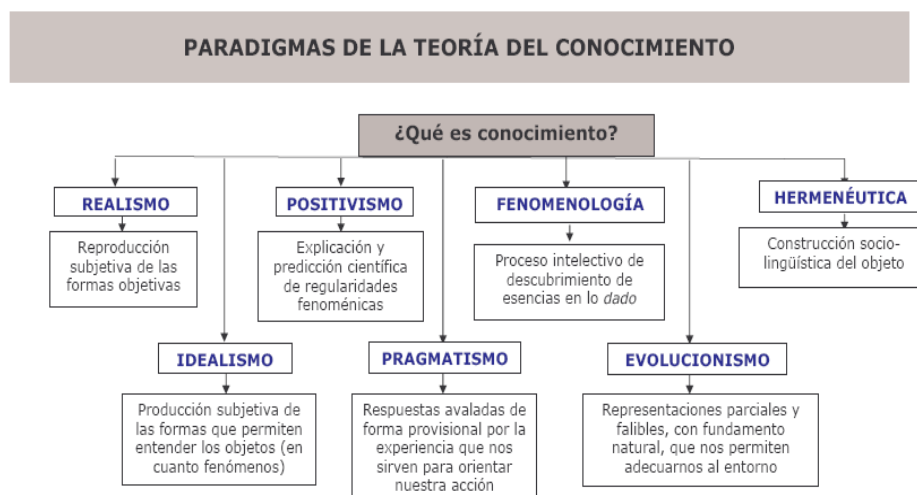


Gráfico 2: Paradigmas de la Teoría del Conocimiento

FASES	Febrero	Febrero-Mayo	10-18 Mayo	24 mayo -2 Junio	15 Junio
	Presentación curso	Producción de OAE y tutorías. Presentación de avances.	Exposiciones	Entrega de material. Banco común de conocimiento	Examen
EVALUACIÓN			30%	50%	20%

**Contrato didáctico  
(Curso 2009/10)**

Gráfico 3: Contrato didáctico 2009/2010

### 5.- ¿UNA VUELTA A LA “CAVERNA PLATÓNICA”? CRISIS DEL *FORDISMO SOCIAL*

Resulta evidente que enseñar y aprender desde la perspectiva de los objetos de aprendizaje exige nuevas formas de pensar y de diseñar la enseñanza y el aprendizaje. Ahora bien, a pesar de las ventajas del *e-learning* y de la producción de *objetos de aprendizaje electrónico*, hay que decir que no se trata de lanzarse, en pos de la novedad, a estructurar contenidos combinando sin haber pensado bien los objetivos y contenidos finales que se desean para los propósitos que nos guían y que no son otros que enseñar y aprender filosofía o, más específicamente, teoría del conocimiento. Somos, por decirlo de otro modo, conscientes de los riesgos.

Pensemos que el *Homo sapiens* debe todo su saber y todo avance en el conocimiento a su capacidad de abstracción. Casi todo nuestro vocabulario cognoscitivo y teórico consiste en términos abstractos que no tienen ningún correlato en cosas visibles, y cuyo significado no se puede trasladar a imágenes, si no es analógicamente: “Estado”, “soberanía”, “representación”, “burocracia”, etcétera, son conceptos abstractos, contruidos por nuestra mente como entidades. Las ideas de verdad, justicia, legitimidad, legalidad, libertad, igualdad, derecho (y derechos) son asimismo abstracciones no visibles. Toda nuestra capacidad de administrar la realidad natural, política, social y económica en la que vivimos, y a la que se somete el ser humano, se fundamenta exclusivamente en un pensamiento conceptual que representa –para el ojo desnudo– entidades invisibles e inexistentes. Por eso, para muchos críticos de las TIC, su uso generalizado nos está conduciendo de nuevo “caverna platónica”. El *homo videns*, como señala Sartori, ha transformado sustancialmente la relación entre entender y ver. Hasta hoy día, el mundo, los acontecimientos del mundo, se nos relataban (por escrito); actualmente se nos muestran, y el relato (su explicación) está prácticamente sólo en función de las imágenes que aparecen anexas (Sartori, 1998, p. 40). Así, si desde el invento griego de la escritura fonética, la cultura, al menos la occidental, se ha desarrollado en la esfera de un *mundus intelligibilis* (de conceptos y de ideas), la vida en la pantalla parece invertir el proceso y limitar la cognición al puro y simple *ictus oculi*, al acto de ver. Y el resultado no es otro que una vuelta al primitivismo cognitivo y al infantilismo emocional (Fumaroli, 2007, p. 20-21; Perniola, 2006, p. 128). Son los efectos antropogénicos de la *caverna electrónica*.

Evidentemente, en los análisis de G. Sartori –lo mismo que en los de Baudrillard o Virilio y tantos otros– hay implícitos presupuestos tecnofóbicos presentes en muchos intelectuales milnovecentistas: Rilke, Tomas Mann, Simmel, Musil, Weber,

Lukács, Heidegger, Adorno, Horkheimer... Como ellos, denuncian el carácter nihilista de la técnica moderna y el triunfo de un modo de pensar que, según ellos, prefiere la imagen a la cosa, la copia al original y que no tiene otro interés por el mundo que el de su funcionamiento, eficacia y organización. Las tecnologías electrónicas promoverían una buena *economía o gestión del conocimiento*, pero, al mismo tiempo, una especie de *dadaísmo epistemológico y emocional*. Pese a lo que pudiera deducirse de la sobreinformación y de la rapidez y accesibilidad la información, estaríamos –para ellos, insistimos– ante un mundo cada vez más complejo y con mentes cada vez menos educadas, más simples.

A pesar de estos diagnósticos, de cara a una evaluación reflexiva del impacto de las nuevas tecnologías electrónicas en el desarrollo de nuevas estructuras de producción y circulación del conocimiento, hay que señalar que Internet y los nuevos *medios digitales* tienen, a diferencia de los *medios analógicos de comunicación*, un gran potencial de creatividad y emancipación. En efecto, los *media* analógicos —prensa escrita, radio y televisión generalista, también las aulas— son medios de comunicación *de masas*, sustancialmente ligados a organizaciones jerarquizadas y unidireccionales —*fordistas*, podríamos llamarlas— de los procesos de producción y reproducción de opinión y cultura; donde, por tanto, el flujo de información y opinión aparece siempre controlado: por el poder político, por las gerencias de los medios, por los consejos editoriales, o por el cuerpo de profesores. Son medios pensados para la *gestión de la opinión* y la *ingeniería del asentimiento* propia de la democracia de masas. Pero los nuevos *media* no son medios de comunicación de masas; más que difundir información (mensajes, publicidad, música, datos...) masivamente, permiten, por su lógica reticular, *multidireccionalidad* y carácter interactivo, satisfacer los intereses, elecciones y deseos de los propios individuos, con lo que la *estandarización*, que fue la característica principal de los *mass media* en las sociedades industriales, puede empezar a estar hoy en declive.

Los nuevos *media* permiten a un tiempo la creatividad cognoscitiva individual y la descentralización del poder. En este sentido, la utilización de hipervínculos y entornos virtuales no tiene por qué contribuir, como señala Sartori (Sartori, 1998, pp. 187-189) a marcar de por vida a “*una predisposición al juego*”. Es verdad que en la cultura del libro impreso el desarrollo del discurso es lineal, lo cual significa que el libro enseña *consecutio*, orden, y que el hipertexto, en cambio, es un texto interactivo que acompaña el texto escrito con sonidos, colores, figuras, gráficos, animaciones u otros textos. Ya no tiene *consecutio*: el usuario lo puede recorrer en el orden que prefiera. Pero eso no significa que lo haga sin orden. Existe, ciertamente, el riesgo de que el usuario no experto se pierda en la masa de informaciones disponibles, de la misma forma que existe el riesgo, que no hay que infravalorar, de obtener un aprendizaje fragmentario, carente de trabajo de síntesis, pero creemos que son riesgos evitables cuando se supera el autodidactismo digital de muchos de nuestros jóvenes, cuando se es capaz de integrar las TIC y sus aplicaciones en medios reglados y formales de socialización como la escuela o la universidad y cuando le hagamos comprobar a los “pantalleros” que puede hacerse algo más que jugar y cibernavegar en Internet.

En nuestro caso, hemos de decirlo claramente, no hemos despedido a Gutenberg, ni abandonado el mundo del concepto. Cada uno de los estudiantes se ha comprometido a desarrollar un paradigma, pero, para ello, ha tenido que, además

de aprender las aplicaciones informáticas adecuadas:

- Manejar los Diccionarios de Filosofía “Espasa” y “Ferrater Mora”
- Leer, al menos, un libro clásico y analizar exhaustivamente un capítulo de él.
- Estudiar una monografía sobre el autor del texto.
- Crear un objeto de aprendizaje electrónico siguiendo las instrucciones “Oxford” para el comentario de texto; o sea, resumen y ubicación del texto, análisis de tesis y conceptos y comentario crítico.

Ni siquiera ha faltado el trabajo de síntesis, pues, cada uno de ellos ha tenido que explicar a sus compañeros, durante una hora, el paradigma elegido y todos han tenido que examinarse de todos los paradigmas.

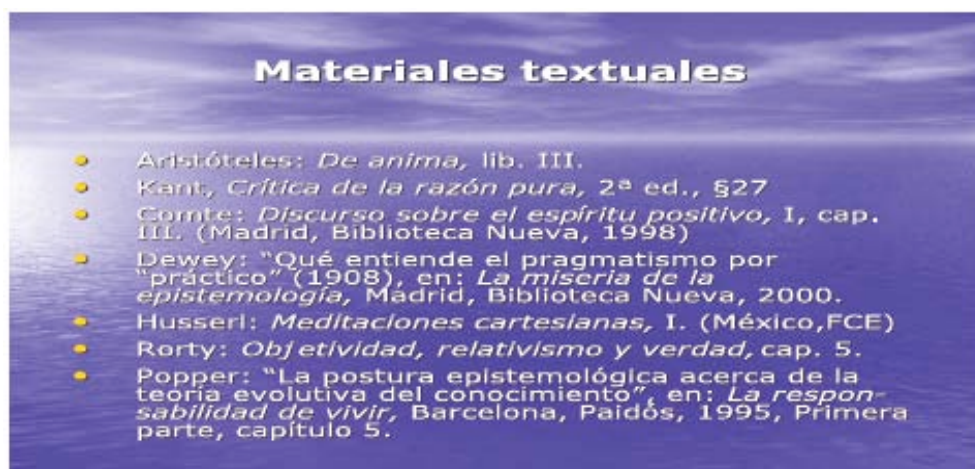


Gráfico 4: Materiales textuales del Seminario de Teoría del Conocimiento (I)

Es más, nos atrevemos a pensar que la hipertextualidad favorece de una forma clara lo que los teóricos del aprendizaje llaman “aprendizaje significativo”; o sea, ese tipo de aprendizaje que, más allá de la mera asimilación y memorización de datos, implica siempre una reorganización representacional por parte del sujeto de la información disponible. Aprender sería, entonces, como señalan los piagetianos (véase: Karmiloff-Smith, 1994) un proceso de reestructuración de las propias estructuras subjetivas de conocimiento, de tal modo que desde una estructura más simple surge una más compleja e integrada, esto es, un proceso en el que no es desdeñable la nueva información, pero tampoco la producción subjetiva de una nueva organización perceptiva o conceptual. De hecho, es la integración de esa información en la organización la que reflejaría la comprensión real de esa información.

Por tanto, no creemos que, en sí mismas, las TIC promuevan el dadaísmo cognitivo y emocional. Muy al contrario consideramos que uno y otro son efectos del autodidactismo digital de muchos jóvenes. Una vez que la academia integre de verdad esos medios en la socialización del conocimiento tendremos que darle la razón a los que ya empiezan a hablar del *conectivismo* como la mejor forma de organizar las estructuras de producción, circulación y asimilación del

conocimiento (Siemens, 2010, p. 16).

## 6.- FALIBILIDAD, REDES Y CONOCIMIENTO COLECTIVO

Interesante es en este punto hacer una reflexión general. La tesis de fondo que, en último término, sustenta teóricamente la innovación docente presentada es eminentemente contraintuitiva para la concepción estándar del conocimiento. La tesis es ésta: independientemente de las formas individuales de acceder y asimilar el conocimiento, siempre la multitud, el *demos*, es más inteligente que la minoría o los expertos individuales. Y es contraintuitiva, porque en general parece muy aceptable la tesis platónica de que conocimiento y democracia son incompatibles. Con cierto regusto platónico el profesor de Princeton Harry G. Frankfurt defendió, en 2005, en su libro *On Bullshit*, que uno de los rasgos más destacados de nuestra cultura-espectáculo es la gran cantidad de *bullshit* que se da en ella. Todo el mundo lo sabe. Cada uno de nosotros contribuye con su parte alícuota. Pero tendemos a no darle importancia, porque *“es precisamente esa ausencia de interés por la verdad – esa indiferencia ante el modo de ser de las cosas- lo que yo considero la esencia de la charlatanería.”* (Frankfurt, 2006, p. 44).

De nuevo, hemos de reconocer que la pérdida de conexión significativa entre opiniones y la percepción del mundo material hace cada vez menos nítida la frontera de realidad y ficción y, por tanto, sitúa en primer plano lo que podemos llamar la gestión política de la verdad (o de la mentira). Ahora bien, precisamente, por ello, los mecanismos democráticos se convierten en un instrumento de la verdad. El fenómeno *Wiki* es aquí, pese a lo, en principio, pudiera parecer a algunos, un fenómeno relevante desde el punto de vista epistemológico. En efecto, por ejemplo, la *Wikipedia*, con más de ocho millones de páginas, en 130 idiomas, constituye un *espacio de inteligencia colectiva* (Delacroix, 2005, p. 27). Cualquier internauta puede publicar o modificar un artículo. Los principios que rigen la publicación y permanencia de cualquier entrada parecen en todo diferentes de la monopolización y jerarquización del conocimiento que rige la práctica cognoscitiva o comunicativa en la comunidad científica. En efecto, un principio de la racionalidad científica que funciona *de facto* es limitar lo máximo posible la flexibilidad interpretativa. Salvo en época de cambios, la comunidad científica –en el fondo, también “fordista” (kuhniana)- tiende a evitar las controversias. En cambio, en los espacios de inteligencia colectiva parece triunfar el principio popperiano de la falibilidad, en cuanto que, como espacio social abierto, asume en su funcionamiento que, *aunque es imposible evitar todo error, se debe ser veraz; que no hay ninguna autoridad; que cuatro ojos ven más que dos, y que el testado crítico de toda propuesta por parte de otros es una necesidad.* De esta manera, la aceptación o permanencia de una entrada está basado en los consensos fácticos y siempre revisables de la comunidad. Es decir, en su fiabilidad.

Es verdad que, en cuanto espacio abierto de comunicación, los espacios de inteligencia colectiva siempre están expuestos a “ruidos” (errores o falsedades). De hecho, *Wikipedia* ha sido víctima en los últimos años de entradas fraudulentas. Las más sonadas provienen de grandes multinacionales como la Exxon-Mobil y Microsoft. La primera para minimizar la catástrofe del *Exxon Valdez*; la segunda para eliminar las críticas a su videoconsola *Xbox 360*. Sin embargo, la *historia efectiva* de las mismas es muy corta, porque la *Wikipedia* se ha dotado de un mecanismo de control y revisión coherente con sus principios metodológicos: ninguna opinión puede inmunizarse frente a la crítica, todos los artículos están

abiertos a un debate en las páginas de discusión y son valoradas por los participantes las distintas aportaciones; una valoración que no implica el cierre de la controversia, sino la toma de decisión efectiva en la que son representados todos los puntos de vista. (Algo parecido hemos intentado en nuestra materia al comprometerse todos a entregar a todos sus compañeros y profesorado los resultados de su trabajo y hacer aportaciones o correcciones sobre los objetos de aprendizaje electrónicos desarrollados).

Una cultura de expertos es siempre peor que aquella que promueve la integración de perspectivas plurales. Los expertos, como los líderes mesiánicos o los tecnócratas, cuando hacen valer su juicio sobre los demás sin control público alguno probablemente tomen peores decisiones que el *demos*. El poder, pero también la verdad, no deberíamos fundamentarlos, por consiguiente, en lo simple, homogéneo y cerrado sino en lo complejo, heterogéneo y abierto. Y aquí Internet y las TIC, que si algo han puesto en crisis es la idea de límite (o lugar cerrado) y jerarquía, tienen, ciertamente una clara ventaja que nosotros hemos querido explorar, incluso en la república de la ciencia que es siempre una Universidad.

## **BIBLIOGRAFÍA**

BAUMAN, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.

FUMAROLI, M. (2007). *La educación de la libertad*. Barcelona: Arcadia.

FRANKFURT, H.G. (2006). *Sobre la manipulación de la verdad*. Barcelona: Paidós.

GUBERN, R. (2000). *El eros e electrónico*. Madrid: Taurus.

DELACROIX, J. (2005). *Les wikis: espaces de l'intelligence collective*. París: M2 Éditions.

KARMILOFF-SMITH, A. (1994) *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza.

PERNIOLA, M. (2006). *Contra la comunicación*. Buenos Aires: Amorrortu.

SARTORI, G. (1998). *Homo videns (La sociedad teledirigida)*. Madrid: Taurus.

SIEMENS, G. (2010). *Conociendo el conocimiento*. Ediciones Nodosele.



# **APRENDIZAJE INTEGRADOR, AUTÓNOMO Y RESPONSABLE EN EL EEES: HABILIDADES COMUNICATIVAS Y REALIZACIÓN DE PROYECTOS**

**Aurora Martínez Ezquerro**

Universidad de la Rioja

## **RESUMEN**

Los estudiantes logran un aprendizaje de calidad enfrentándolos a situaciones en las que deben aplicar los nuevos conocimientos para solucionar problemas y tomar decisiones de forma autónoma y reflexiva. Que el alumno sea el protagonista de su propio aprendizaje supone un reto para el docente puesto que debe diseñar experiencias que permitan la construcción de nuevos aprendizajes significativos. En este contexto de cambio metodológico adaptado al EEES se inscribe la presente comunicación: la asignatura "Habilidades comunicativas: retórica y comunicación audiovisual" se ha programado siguiendo una planificación metodológica de enseñanza-aprendizaje de carácter participativo y cooperativo, se pretende que los alumnos aborden tareas y resuelvan problemas integrando el aprendizaje y orientándolo a la acción (aprendizaje orientado a proyectos). Motivación, mejora de competencias, aprendizaje integrador y autónomo son algunas de las ventajas de esta metodología didáctica.

**Palabras clave:** aprendizaje integrador; habilidades comunicativas.

## **INTEGRATING, AUTONOMOUS AND ACCOUNTABLE LEARNING IN THE EEES: COMMUNICATION COMPETENCES AND PROJECTS**

## **ABSTRACT**

The students get quality learning being faced with situations in which they must apply new knowledge to solve problems and take decisions independently and reflexively. The student is the protagonist of his learning, this is a challenge for teachers because they must create new significant learning. This communication deals with the context of change in methodology which is adapted to the EEES on the subject of "Communication competences: rhetoric and audiovisual media" it has been programmed to follow a teaching-learning methodology in a

participatory and collaborative manner. It is intended that students address tasks and solve problems integrating learning and acting (Project Oriented, POL/Project Based Learning, PBL). Motivation, improved competences, integrative and autonomous learning are some of the advantages of this teaching methodology.

**Key words:** integrative learning; communication competences.

## 1.- CONTEXTUALIZACIÓN

Los docentes universitarios nos cuestionamos continuamente nuestro método de trabajo, esta reflexión contribuye, indudablemente, a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. Deseamos que el alumno entienda, aprenda, participe y, por tanto, aplique lo transmitido por el profesor. Es obvio que cada materia se adapta a la heterogeneidad que ofrece la planificación docente. En esta necesidad de innovación, de reflexión, de adaptación al EEES se inscribe la presente comunicación, el objetivo de la misma consiste en mostrar cómo el método de enseñanza del aprendizaje basado en proyectos aplicado a determinada asignatura permite que el alumno interrelacione competencias a la vez que “construye” su propuesta. Una vez entendidas y aplicadas las cuatro condiciones que Biggs (2005: 100) considera necesarias para que se produzca un buen aprendizaje (una base de conocimientos bien estructurada, un contexto motivador adecuado, actividad por parte del estudiante y la interacción con los demás) se aprecia la necesidad de un inminente cambio. Concretamente la metodología indicada se ha aplicado en la planificación docente de la asignatura “Habilidades comunicativas: retórica y comunicación audiovisual”. Se trata de una materia de libre configuración, de seis créditos, ofertada a alumnos de cualquier titulación como complemento de formación y cuyo objetivo es el desarrollo de destrezas curriculares en comunicación. Pertenece a las áreas de Filología Griega, Filología Latina, y Teoría de la Literatura y Literatura Comparada, de la Facultad de Letras y de la Educación de la Universidad de La Rioja.

Los alumnos que optan por ella se encuentran matriculados, por lo general, en el último curso de las respectivas titulaciones. Suelen ser grupos compuestos por quince o veinte alumnos procedentes de Derecho, Humanidades, Administración y Dirección de Empresas, Filología, Magisterio e Ingeniería. Como se puede apreciar, la formación es diversa. El elenco del alumnado viene atraído por dos razones fundamentales: la relación directa entre las técnicas persuasivas propias de la retórica y el mundo audiovisual, por un lado; y el deseo de aprender a interpretar imagen y texto publicitarios desde la vertiente no sólo filológica, sino de la comunicación, por otro lado. Esta materia no tiene como objetivo profundizar, por tanto, en cuestiones específicas de Filología, sino que parte de la relación entre la retórica clásica como arte persuasivo y su vinculación con diferentes manifestaciones publicitarias de los medios de comunicación actual.

La retórica (Spang, 2005: 154) sigue siendo desde hace más de 2500 años el arte de persuasión por antonomasia. Es más, se revela aplicable a todas las circunstancias que requieren procedimientos idóneos para transmitir la capacidad persuasiva en los más diversos códigos. A lo largo del tiempo las más variadas disciplinas se han servido de ella y parece ser que la publicidad ha favorecido más recientemente una ampliación de los procedimientos convencionales. La retórica sigue demostrando su capacidad de amoldarse a los medios de comunicación. Esta

maleabilidad es aprovechada por la publicidad, por eso funciona tan eficazmente la alianza retórica-publicidad. Aunque denostada en algunas épocas, cuando se comprende su valor instrumental, ofrece frutos excelentes, como lo demuestra su renacimiento en y a través de la publicidad. La Retórica se ofrece, por tanto, como auténtica teoría y praxis de la comunicación. En esta asignatura no sólo se ponen en práctica la expresión oral y escrita, sino la capacidad de persuasión a través de la palabra y la imagen. El objetivo es, por tanto, que el alumno desarrolle sus capacidades persuasivas, de forma que las habilidades comunicativas se empleen adecuadamente en cualquier situación. Los alumnos analizan y crean discursos, textos de opinión, anuncios publicitarios..., esto es, manifestaciones de persuasión verbal, textual y audiovisual en las distintas áreas de la comunicación.

## **2.- PLANIFICACIÓN METODOLÓGICA**

Uno de los conceptos clave de la planificación metodológica es la *competencia*, entendida ésta como la capacidad que tiene el estudiante para afrontar con garantías soluciones problemáticas en un contexto académico o profesional determinado. Las características subyacentes a la competencia son de diferentes tipos: motivos, rasgos de personalidad, autoconcepto, conocimientos y habilidades. El aprendizaje de las competencias básicas no está limitado a la docencia, tiene que abarcar la vida entera (Marina: 2010, 54); la educación en habilidades para la vida debe ser un proceso educativo de desarrollo de conocimientos, actitudes, valores y habilidades para afrontar nuevos desafíos a lo largo de la vida. Es una educación relacionada directamente con el desarrollo humano sostenible, porque promueve las capacidades humanas. Tiene cuatro dimensiones: individual, social, cognitiva y reflexiva, e instrumental. Consiste en un conjunto de habilidades psicosociales que pueden aplicarse a dominios de aprendizaje y contextos socio-culturales diversos.

Miguel Díaz (2005: 35) considera que para que se produzca un crecimiento del estudiante en las competencias, no basta con formarle en determinados conocimientos, habilidades y promover ciertas actitudes o valores, es necesario también favorecer el crecimiento continuo de esas características subyacentes a sus competencias. Para ello, debe colocarse al estudiante ante diversas situaciones de estudio y trabajo similares a las que puede encontrar en la práctica de su profesión.

En la planificación docente de las competencias de la asignatura “Habilidades comunicativas: retórica y comunicación audiovisual” se establece la vinculación adecuada entre las distintas titulaciones y los contenidos formativos generales de las mismas, si bien se parte de la necesidad de reforzar las destrezas comunicativas en sus diferentes manifestaciones. De forma muy general, se muestran los componentes de las competencias (conocimientos y capacidades intelectuales, habilidades y destrezas transversales, y actitudes y valores), con el fin de justificar posteriormente la vinculación de las mismas en el aprendizaje orientado a proyectos. Así en cuanto a los conocimientos que se imparten en la asignatura, se concretan en los siguientes: fases retóricas de elaboración del discurso persuasivo; técnicas argumentativas y elocutivas del discurso persuasivo en distintos medios; y pautas para aplicar el comentario retórico de manifiestos, artículos de opinión, piezas publicitarias, etc. Las habilidades y destrezas que se desarrollan son las siguientes: analizar manifiestos, artículos de opinión, discursos publicitarios...;

crear materiales (vídeos, textos...) que empleen técnicas argumentativas; aplicar las técnicas de comentario retórico en manifiestos, piezas de opinión, discursos publicitarios...; elaborar discursos aplicando técnicas argumentativas y elocutivas; planificar acciones que se defiendan con un texto argumentativo; realizar comentarios retóricos basados en medios audiovisuales; identificar las técnicas retóricas de la comunicación publicitaria en diferentes medios; descifrar el sentido de la composición retórica en diferentes soportes (especialmente el audiovisual); mostrar pautas para el comentario retórico de medios audiovisuales; y crear proyectos utilizando adecuadamente la argumentación empleando distintos medios o soportes. En relación con las actitudes y valores que deben fomentarse para el ejercicio profesional, destacan las siguientes: valorar la comunicación persuasiva en sus diferentes manifestaciones; incrementar la capacidad crítica ante la publicidad (publicidad comercial frente a publicidad de concienciación social); fomentar la coordinación en equipo e interdisciplinaria; desarrollar la autonomía personal; e impulsar la iniciativa ante situaciones complejas.

En la planificación docente de la asignatura se establecen las siguientes competencias genéricas: la capacidad de organización y planificación, el aprendizaje autónomo, la gestión de la información, el razonamiento crítico, la utilización de las TIC, la creatividad, el razonamiento crítico, la resolución de problemas, el trabajo en equipo interdisciplinar, las habilidades en las relaciones interpersonales, el respeto a la diversidad, el espíritu emprendedor y el compromiso con los valores democráticos. En cuanto a las competencias específicas teóricas, responden a los conocimientos ya expuestos anteriormente. De las competencias específicas instrumentales y profesionales, destacan la capacidad de comunicación de conocimientos, la utilización adecuada de la información, el análisis y la elaboración de textos (literarios e icónicos), la identificación de problemas y temas de investigación, la interrelación de los distintos aspectos de la Filología y la relación del conocimiento filológico con otras áreas y disciplinas.

En cuanto a la metodología, se trata de una asignatura eminentemente práctica. Las modalidades empleadas, se basan en la necesidad de abordar el proceso formativo de forma global. En cuanto a las actividades presenciales, las clases teóricas de carácter expositivo y explicativo son reducidas y tienen como finalidad mostrar los contenidos y procedimientos para analizar e interpretar las distintas manifestaciones del fenómeno persuasivo. También se realizan seminarios porque permiten el debate y la reflexión en relación con la interpretación de textos y medios publicitarios. Los talleres se enfocan hacia la adquisición específica de habilidades manipulativas e instrumentales (por ejemplo, crear un anuncio). En las clases prácticas se muestra cómo deben actuar los alumnos, se analizan e interpretan diferentes manifestaciones retóricas, se realizan consultas en el aula de informática... Las tutorías ejercen un papel importante puesto que en ellas se manifiesta la relación personalizada de ayuda del profesor-tutor al estudiante en su proceso formativo. Las modalidades no presenciales responden a las múltiples actividades que los alumnos realizan de forma individual (preparación de seminarios, lecturas, trabajos, consulta en diversos medios...) o mediante trabajo en grupo que fomenta la capacidad de autoaprendizaje.

Los enfoques metodológicos empleados son el de la socialización didáctica (se centra en la dimensión social del proceso didáctico y los modelos de enseñanza),

concretamente la clase teórica, seminarios y talleres, el grupo pequeño de trabajo (se divide la clase en grupos de cuatro o cinco alumnos) y la metodología de aprendizaje cooperativo. El enfoque globalizado aglutina los métodos que pueden abordar de forma interdisciplinar, como es el caso de los proyectos. Y aquí radica la innovación de la planificación de la asignatura: la aplicación del aprendizaje orientado a proyectos; aunque tradicionalmente es un método empleado en titulaciones técnicas, los objetivos se han alcanzado gracias al desarrollo de las estrategias de enseñanza-aprendizaje en las que se implican profesor y alumno. La aplicación de este método viene impulsada por la necesidad de ofrecer una asignatura más práctica y con posibilidades de ser aplicada en contextos reales. Hasta el curso pasado se recurría principalmente a las clases prácticas (si bien se había introducido algún proyecto), pero apenas se ofrecían situaciones que se aproximasen a la realidad, y el alumno, por tanto, no se sentía tan implicado ni orientado a la acción. La convocatoria de un concurso de carácter regional, “Estudiantes del Milenio”, permitió poner en práctica mediante proyectos lo que los alumnos habían aprendido y aumentó su motivación.

### **3.- “ESTUDIANTES DEL MILENIO”, HABILIDADES COMUNICATIVAS Y EL APRENDIZAJE ORIENTADO A PROYECTOS**

El campus de la Universidad de La Rioja, el Parlamento regional y el periódico “Nueva Rioja” convocaron el concurso “Estudiantes del Milenio” para alumnos del campus universitario riojano. La finalidad consistió en que los jóvenes conociesen los Objetivos del Milenio, ocho reglas aprobadas por Naciones Unidas que suponen el mayor compromiso asumido por países e instituciones para luchar contra las desigualdades. Durante el curso académico 2009/2010, los interesados (grupos de tres a cinco personas) deberían desarrollar cuatro pruebas dirigidas a erradicar la pobreza y a promover la enseñanza primaria universal, la igualdad de géneros y la sostenibilidad del Medio Ambiente, cuatro de los Objetivos del Milenio.

Propuse a los alumnos su participación en el concurso, tenían experiencia en la modalidad de proyectos porque ya habíamos realizado alguno. La posibilidad de poner en práctica lo aprendido en la asignatura era idónea: poseían conocimientos necesarios, conocían los procedimientos y estaban muy motivados, como se ha dicho. La clase se dividió en grupos de 3 a 5 miembros, grupos formados preferiblemente por alumnos de diferentes titulaciones. En cuanto a las estrategias de enseñanza y tareas por parte del profesor, aparte de la labor propia de las tutorías (ofrecer recursos y aportar ideas), se fueron revisando los trabajos, realizando reuniones periódicas y evaluando convenientemente. Los estudiantes se introdujeron en un proceso de investigación creadora y en un aprendizaje colaborativo y cooperativo.

Las líneas de trabajo del aprendizaje orientado a proyectos se cumplieron en todos sus aspectos: se abordaron cuatro tareas fundamentales que se llevaron a cabo mediante la planificación, el diseño y la realización de las actividades precisas, como se verá a continuación. Los estudiantes asumieron mayor responsabilidad y aplicaron habilidades y conocimientos adquiridos en las clases. Asimismo, integraron el aprendizaje de varias materias (filología, economía, geografía, sociología, marketing...). Las competencias programadas se desarrollaron en todo el proceso y, aparte de los conocimientos transmitidos y aplicados (por ejemplo,

técnicas argumentativas y elocutivas del discurso persuasivo en distintos medios), los alumnos demostraron el desarrollo de habilidades y destrezas como el pensamiento crítico, el manejo de información, la comunicación oral y escrita, el trabajo en equipo, la responsabilidad, y la toma de decisiones (que, a su vez, habían practicado al analizar manifiestos, artículos de opinión, discursos publicitarios..., habían creado materiales como vídeos, textos... con técnicas argumentativas, aplicaron las técnicas de comentario retórico en manifiestos, piezas de opinión, discursos publicitarios..., y elaboraron discursos aplicando técnicas argumentativas y elocutivas). En cuanto a las actitudes y valores, mostraron continuamente iniciativa, constancia y responsabilidad individual y como grupo, valoraron la comunicación persuasiva en sus diferentes manifestaciones, incrementaron la capacidad crítica ante la publicidad (publicidad comercial frente a publicidad de concienciación social), fomentaron la coordinación en equipo e interdisciplinaria, y desarrollaron la autonomía personal y la iniciativa ante situaciones complejas.

En el concurso participaron trece equipos compuestos por cuarenta y cuatro estudiantes del campus riojano. La página web donde se hallan los trabajos realizados corresponde a <http://estudiantesdelmilenio.larioja>. De los grupos que concursaron, el denominado "Plan B" (alumnos de la asignatura "Habilidades comunicativas: retórica y comunicación audiovisual) fue el ganador. Procedo a explicar cada una de las cuatro pruebas que desarrolló este equipo pues en ellas donde se aprecia el desarrollo de las competencias establecidas en la materia, así como el adecuado modelo del aprendizaje orientado a proyectos.

Prueba 1: Erradicar la pobreza extrema y el hambre: presentación de un proyecto al Parlamento de La Rioja en el que se proponga una o varias medidas para reducir la pobreza en el mundo. Para cumplir este objetivo dispondrán del 0,7% del Presupuesto Regional para 2009 que asciende a algo más de 9 millones de euros. El equipo ganador presentó un proyecto para las comunidades indígenas de Alta y Baja Verapaz (Guatemala) basado en la idea de que sin la participación de los pobres no se reduciría la pobreza de manera sostenida ni con resultados a largo plazo. El proyecto partía de la creación de una red de microcréditos otorgados por el Gobierno de La Rioja, asesorado por una organización social riojana, y justificaba económicamente tanto los medios necesarios como los beneficios que se podían conseguir (se planificó que el microcrédito otorgase la posibilidad de devolver el 10%, lo que estimulaba la responsabilidad y evitaba que la ayuda fuese meramente asistencial, y la creación de dos cooperativas: eco-agrícola y granja). Finalmente se explicaban los objetivos y se ofrecía un desglose económico que aportaba la justificación precisa y detallada. El trabajo era un compendio de propuestas realizables y bien argumentadas.

Prueba 2: Lograr la enseñanza primaria universal: presentación de un vídeo de promoción de la educación básica y universal (de dos minutos de duración), que ensalzase sus valores y reseñase las consecuencias derivadas de su no implantación. Se valora la originalidad, la calidad del mensaje, los argumentos esgrimidos y el calado social de los mismos. El grupo ganador presentó el vídeo titulado "Un laberinto con salida". La primera imagen la forma una clase llena de

libros y una voz en off dice “La educación es la clave del futuro y la posibilidad de actuar en un mundo mejor. En gran parte del mundo hay un gran problema: la vida es una especie de laberinto en el que todos tenemos que buscar la mejor salida”. Se oye música africana de fondo, paralelamente se recorren palabras escritas (destrucción, pobreza, hambre, mafia, explotación, prostitución, enfermedad, guerra) alumbradas con una linterna de luz macilenta y a continuación se ven las imágenes correspondientes a esos conceptos. Una voz femenina continúa: “No hay camino para la educación, la educación es el camino, se consigue alfabetización, sociabilidad, integración, información, toma de decisiones, oportunidad, igualdad, desarrollo...”, cada una de estos logros es explicado a continuación con voz masculina. Ambas voces finalizan juntas: “La educación es el camino para salir de la pobreza y te abre las puertas del desarrollo”. El vídeo ofrecía una perfecta conjugación de argumentos racionales y afectivos, junto con una adecuada técnica semiótica y musical.

Prueba 3: Igualdad de género: entrevista por e-mail a una parlamentaria por la situación actual de las mujeres respecto a la igualdad de géneros y establecimiento de aspectos sobre los que aún es necesario trabajar. De sus respuestas, se extraen una serie de conclusiones y se aportan soluciones a cada una de ellas. El trabajo ganador lleva por título “De igual a igual” y es un buen ejemplo de ejercicio de argumentación racional con uso de refutación y ejemplificación. Se parte de una tesis: “La igualdad entre hombres y mujeres es un tema presente en el mundo desarrollado y uno pendiente en países en vías de desarrollo”, a partir de ella se desglosan los problemas y sus causas (cultura misógina, violencia doméstica, clasificación de la mujer por su raza, edad, clase social y capacidad...), y finalmente se ofrecen las soluciones. El manifiesto concluye con las siguientes palabras: “IGUALDAD=EQUIVALENCIA ENTRE SEXOS: para alcanzar la igualdad es necesaria la participación incesante de las mujeres. La sociedad debe actuar en conjunto. La educación es la clave. Serán precisas medidas que corrijan toda desigualdad. Dejemos de hablar de los problemas de la mujer y hablemos del interés común de la sociedad”.

Prueba 4: Sostenibilidad del medio ambiente: diseño de una campaña de concienciación sobre el ahorro, la eficiencia energética, la conservación y la preservación activa del medio ambiente, aplicada en el campus riojano. El vídeo ganador lleva por título “Enchúfate... ¡a la naturaleza!”, se basa en el concepto del tiempo que juega su baza contra la humanidad. Mediante imágenes continuas y obsesivas de un enloquecido reloj, se van entrelazando los elementos fuego, agua y luz: se visiona el campus riojano de forma panorámica y se simultanea con imágenes de diferentes relojes que cuentan rápido, se intercalan gastos energéticos de la universidad y del mundo (se trata de un triple plano que recoge tiempo-campus-universo). El derroche energético se centra en luz, agua, calefacción y basura; luego se intensifica el aspecto negativo y se muestran lugares devastados, espacios catastróficos, hacinamiento de basura, chimeneas contaminantes, aguas sucias, tierras desérticas, cielos grises.... Ahora la música empieza a suavizarse, el reloj discurre más lento y unas manos arrojan basura en contenedores para reciclar, otras apagan la luz, otras cierran el grifo...: se coloca una pegatina que dice “off” en lo que no se debe hacer y el reloj cuenta todavía más

espacio. Una voz dice: “El tiempo de sostenibilidad”. Aparecen números que cuentan hacia atrás desde el tres (igual que si fuese un despegue hacia la luna) y concluye el vídeo con el logotipo creado por el grupo (un círculo -que dibuja la letra O de OFF- inserto en una hoja de un verde intenso en donde se lee “Tu planeta en el punto de mira”). La conclusión (escrita en un trabajo complementario explicativo) es que se debe decir “off” al cambio climático y es preciso buscar soluciones: cada gesto individual es un gran acto para nuestro planeta.

#### **4.- CONCLUSIONES**

La modalidad del aprendizaje orientado a proyectos ha resultado positiva a todas luces. Los alumnos desarrollan de forma práctica e integradora las diferentes competencias de la asignatura (realizada la correspondiente vinculación entre las competencias y los contenidos formativos), hecho que favorece el desarrollo de destrezas, conocimientos y actitudes. Se abordan convenientemente los conocimientos, tanto los generales para el aprendizaje (análisis, síntesis y conceptualización), como los académicos de la materia y los vinculados al mundo profesional (investigación e innovación de soluciones, y transferencia de conocimientos a situaciones prácticas). Asimismo se desarrollan habilidades y destrezas (intelectuales, comunicativas, interpersonales, y de organización y gestión); y actitudes y valores (de desarrollo profesional y de compromiso personal). Es obvio que los alumnos se sienten muy motivados, condición indispensable para que la modalidad ofrezca buenos resultados. Por otro lado, la comunicación continua con el profesor, así como las reuniones semanales y el esfuerzo conjunto contribuyen a crear un clima de trabajo cooperativo que redundará en la consecución de los objetivos propuestos; es más, el discente se responsabiliza del proceso de construcción individual y social de sus alumnos. En cuanto al sistema de evaluación, se realiza a partir de los trabajos; si bien el proceso se resume en la entrega de los respectivos informes de los proyectos, su exposición ante profesor y alumnos, y finalmente se promueve un debate ante el profesor. El alumnado también realiza una evaluación sobre la planificación docente llevada a cabo y cuyos resultados son, en este caso, favorables.

Las ventajas de esta modalidad se resumen en la actuación independiente de los alumnos ante la necesidad de tomar sus propias decisiones, aspecto que contribuye a la mejora de la motivación y al fortalecimiento de la confianza.

#### **BIBLIOGRAFÍA**

- Aristóteles (1999). *Retórica*, Madrid: Gredos.
- Barthes, R. (1990). «El mensaje publicitario», en *La aventura semiológica*, Barcelona: Paidós.
- Bassat, L. (2006). *El libro rojo de las marcas (Cómo construir marcas de éxito)*. Barcelona: Debolsillo.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Eguizábal, R. (2007). *Teoría de la publicidad*. Madrid: Cátedra.
- Eguizábal, R. (2009). *Industrias de la conciencia. Una historia social de la publicidad*



- en España (1975-2009)*. Barcelona: Ediciones Península.
- Fernández, E. (2006). *Retórica clásica y publicidad*. Logroño: IER.
- Fuentes Rodríguez; Alcaide Lara, E. R. (2002). *Mecanismos lingüísticos de la persuasión*. Madrid: Arco/Libros.
- García Uceda, M. (2001). *Las claves de la publicidad*. Madrid: ESIC.
- Lausberg, H. (1975). *Manual de retórica literaria*. Madrid: Gredos.
- López Eire, A. (1998). *La retórica en la publicidad*. Madrid: Arco/Libros.
- López Gómez, A. (1998). *La publicidad en televisión: rasgos del spot contemporáneo*. Valladolid: Caja España.
- Marina, J. A. (2010). "La competencia de emprender", **Revista de Educación**, 351, 49-71.
- Miguel Díaz, M. de (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias: orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de Educación Superior*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Miguel Díaz, M. de (Coord.) (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias: orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Alianza Editorial.
- Moliné, M. (2000). *La fuerza de la publicidad*. Madrid: Mc Graw Hill-Universidad Antonio de Nebrija.
- Muñoz Espinalt, C. (1963). *Psicología de la publicidad*. Barcelona, Toray.
- Obradors Barba, M. (2007). *Creatividad y generación de ideas. Estudio de la práctica creativa en cine y publicidad*. Barcelona: Universidad de Valencia-U. A. Barcelona.
- Pérez Tornero, J. M. (1982). *La semiótica en la publicidad*. Barcelona: Mitre.
- Rey, J. (1992). *La significación publicitaria*. Sevilla: Ediciones Alfar.
- Reyzábal, M.<sup>a</sup> V. (2002). *Didáctica de los discursos persuasivos*. Madrid: La Muralla.
- Sánchez Guzmán, J. R. (1992). *Teoría de la publicidad*, Madrid: Tecnos.
- Spang, K. (2005). *Persuasión. Fundamentos de retórica*. Pamplona: Eunsa.



# **INCORPORACIÓN DEL PRÁCTICUM CLÍNICO EN FISIOTERAPIA EN LAS NUEVAS METODOLOGÍAS DOCENTES DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR: ¿REALIDAD O FICCIÓN?**

**M<sup>a</sup> Encarnación Aguilar Ferrándiz<sup>1</sup>**

**Carlos Ruiz Ruiz<sup>2</sup>**

**Adelaida M<sup>a</sup> Castro Sánchez<sup>3</sup>**

**M<sup>a</sup> Carmen García Ríos<sup>1</sup>**

**Carmen Moreno Lorenzo<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>Universidad de Granada

<sup>2</sup>Universidad de Sevilla

<sup>3</sup>Universidad de Almería

## **RESUMEN**

El proceso de convergencia con el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) sumerge a la comunidad docente universitaria en un clima de cambio hacia unas metodologías innovadoras que potencian el trabajo autodidacta y la evaluación múltiple y continua del alumnado, donde la tutoría y la utilización de las nuevas tecnologías de comunicación están en la base de las mismas. Por ello, el fisioterapeuta-tutor, responsable del aprendizaje clínico debe aplicar una nueva concepción de los alumnos, adaptarse a los cambios de rol en el profesorado y a los cambios administrativos en relación con los sistemas de comunicación y con el diseño y la distribución de la enseñanza, lo cual requiere un ejercicio de reflexión, espíritu crítico y esfuerzo adaptativo.

Los objetivos principales del estudio fueron analizar la metodología docente desarrollada en el Hospital S. Rafael (Granada), identificar los problemas manifestados y establecer unas propuestas de mejora y adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior.

**Palabras clave:** educación superior; aprendizaje basado en problemas.

# **INTRODUCTION IN PHYSICAL THERAPY CLINICAL PRACTICUM IN NEW TEACHING METHODOLOGIES OF THE EUROPEAN HIGHER EDUCATION: FACT OR FICTION?**

## **ABSTRACT**

The process of convergence with the European Higher Education Area immerses the teaching community college in an atmosphere of shift towards innovative approaches that enhance self-work and continuous assessment of students' multiple and where the tutoring and the use of new technologies communication are the basis of them. Therefore, the practitioner-tutor, head of clinical learning to apply a new conception of the students adapt to their changing role in faculty and administrative changes in relation to communication systems and the design and distribution of teaching, which requires an exercise of reflection, critical thinking and adaptive effort.

The main objectives of the study were to analyze the teaching method developed at S. Raphael's Hospital (Granada), identify the problems manifested and draw up proposals for improvement and adaptation to the European Higher Education Area.

**Key words:** higher education; problem based learning (PBL)

## **1.- INTRODUCCIÓN**

La sociedad universitaria actual se encuentra inmersa en un macroproceso de adaptación académica que demanda un cambio en las instituciones de educación superior hacia una equiparación con el espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En este proceso de cambio y transición, el objetivo general de la Titulación en Fisioterapia consiste en formar profesionales fisioterapeutas generalistas, con preparación científica y capacitación suficiente como para que puedan describir, identificar, tratar y comparar problemas de salud a los que se puede dar respuesta desde la Fisioterapia, mediante un conjunto de medios, técnicas, procedimientos y actuaciones adquiridos a lo largo de su formación académica, donde la práctica clínica se erige como indispensable para alcanzar dicho objetivo.

En este contexto, son varios los programas diseñados en el ámbito de la salud, con pretensión de innovación metodológica, que enfatizan la importancia de la integración de las ciencias básicas con las clínicas, la educación basada en solución de problemas, la medicina basada en la evidencia y la educación basada en competencias (López Ledesma et al., 2001), con el consecuente desarrollo del autodidactismo, despertar de la curiosidad y gusto por el estudio así como el aprendizaje continuo, la creatividad, razonamiento crítico y trabajo en equipo. Pero todo ello, conlleva un esfuerzo profesional adicional al docente universitario actual, que debe reflexionar sobre la posibilidad de transformar su forma de enseñar y adaptarse a la nueva situación académica, siendo su experiencia, generalmente, muy limitada (Valero et al., 2008). Este hecho viene favorecido por circunstancias como la organización actual del ámbito académico universitario, que promueve aún el examen de contenidos como entidad fundamental de evaluación del alumno, el cual, también se muestra reticente al cambio de la clase

magistral por metodologías activas de aprendizaje, que requieren un trabajo continuado a lo largo del curso, y por otra parte la tendencia a la individualización en asuntos docentes, sin recurrir al consenso y a la ayuda en equipo dentro de los propios departamentos (Angurel et al., 2009).

En este marco, el fisioterapeuta-tutor, responsable del aprendizaje clínico debe aplicar una nueva concepción de los alumnos-usuarios, adaptarse a los cambios de rol en el profesorado así como a los cambios administrativos en relación con los sistemas de comunicación y con el diseño y la distribución de la enseñanza, lo cual requiere un ejercicio de reflexión, espíritu crítico y esfuerzo adaptativo, de ahí la importancia del presente trabajo.

Los objetivos fundamentales fueron reflexionar sobre la metodología docente desarrollada durante el curso académico 2009-2010, con los alumnos de Fisioterapia en el Hospital de San Rafael de Granada, así como identificar los problemas manifestados durante el mismo y establecer unas propuestas de mejora y adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior.

## **2.- MATERIAL Y MÉTODOS**

Se realizó un estudio de carácter etnográfico, iniciado en noviembre de 2009 y finalizado en mayo de 2010, coincidiendo con el periodo de estancias clínicas desarrollado en el Hospital San Rafael (Granada), especializado en la atención de pacientes con patología neurológica. Durante su estancia, los alumnos de Fisioterapia de la Universidad de Granada, integraron todos los conocimientos adquiridos, especialmente, en patología del sistema nervioso central, desarrollando las competencias profesionales pertinentes para la consecución de una asistencia integral óptima del paciente-usuario. Inicialmente se registraron el número de alumnos derivados a dicho hospital y profesores asignados, como forma de descripción de la situación coyuntural del tutor-docente. Como método de evaluación, se aplicó una metodología cualitativa consistente en una observación participante continua del alumnado durante el periodo de estudio. Posteriormente se realizaron un total de doce entrevistas en profundidad a los informantes clave elegidos, que constituyeron un grupo total de 5 alumnos y 7 profesores-tutores, tras la realización de la revisión documental pertinente para el desarrollo de las mismas.

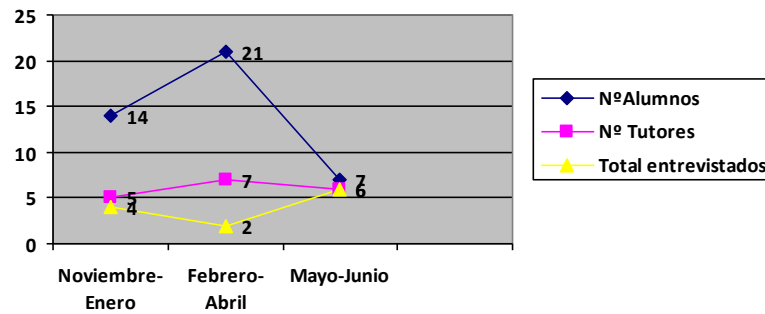
Las variables de estudio fueron diseñadas de acuerdo con los objetivos inicialmente planteados:

1. Adaptación conocimiento teórico-práctico.
2. Concienciación de los objetivos a evaluar.
3. Habilidades comunicativas y trabajo colaborativo.
4. Actividades demandadas.
5. Control de la temporalidad y asistencia.
6. Formación y experiencia del profesorado y metodología docente.

### 3.- RESULTADOS

1. Número de alumnos, tutores e individuos entrevistados según los meses de rotación de las asignaturas Estancias Clínicas I y II. (UGR).

Figura 1. Distribución de frecuencias por meses de los alumnos (N=42), tutores (N=7) e entrevistados (N=12) de Estancias Clínicas I y II (UGR).



1. Variables de estudio.

Adaptación teórico-práctica	Concienciación objetivos evaluativos.	Habilidades comunicativas y trabajo colectivo.	Actividades demandadas.	Control Temporalidad y asistencia	Formación y experiencia del profesorado	Metodología docente
Dificultad de abordaje casos clínicos neurológicos en alumnos de segundo curso.	Escasa.	Tendencia al trabajo individual y déficit de habilidades comunicativas.	Ninguna. No estimulación del autoaprendizaje.	No control riguroso. No contabilización horaria. Duración de la estancia limitada.	Extensa pero no especializada en Neurología. No formación en metodología docente. Escasa experiencia.	Enseñanza de protocolos de tratamiento según patología y abordaje práctico tras integración en dinámica de trabajo.

### 4.- DISCUSIÓN

El conocimiento limitado en Neurología de los alumnos de segundo curso, dificulta el abordaje de casos clínicos de forma autónoma, sin embargo, supone una forma de aprendizaje basado en problemas que favorece la integración de conocimientos teóricos a posteriori, despertar de la curiosidad y motivación por el estudio. Asimismo, existen evidencias de que los alumnos que son instruidos con este método, están mejor capacitados para aplicar el conocimiento de las ciencias básicas a la clínica, retienen el aprendizaje por periodos más largos y pueden estar mejor preparados para el aprendizaje de por vida (Woloschuk et al, 2000). No obstante, Hak y Maquire (2000), suscriben que para que el método basado en problemas favorezca una mejor retención del conocimiento y su transferencia a

nuevos problemas, va a depender en gran medida de la realización de algunas dinámicas grupales en las que es esencial la guía del tutor, quien deberá poseer una actitud que inspire confianza y comunique entusiasmo e interés al alumnado (Ruvalcaba et al., 2001), situación inexistente en las metodologías estudiadas. Ante ello proponemos el desarrollo de este tipo de metodología en base a las tres características básicas necesarias, descritas por Kaufman, (Doig y Werner, 2000): uso de casos problemas, uso de pequeños grupos tutorados y desarrollo de actividades de autoaprendizaje, siendo estos dos últimos puntos los ausentes en la formación proporcionada en nuestro servicio. Así pues, en base a estos tres pilares fundamentales nuestros objetivos docentes deberían de dirigirse, según Howard Barrows hacia la consecución de una estructuración del conocimiento en el uso de contextos clínicos, desarrollo de un proceso de razonamiento clínico y aprendizaje auto-dirigido, así como el fomento de la motivación hacia el estudio y desarrollo de habilidades para solución de problemas. (Schmidt, 1993); (Des Marchais, 1999); (Maudsley, 1999); (Seyda, 2000).

Este déficit de capacidad resolutoria puede deberse a que, en el cambio que desde sus inicios ha experimentado la Fisioterapia en su campo ocupacional, dirigido hacia una profesionalización, ha dotado a esta disciplina de un carácter científico-clínico que sitúa en la periferia la adquisición de las habilidades comunicativas necesarias en la relación terapeuta-paciente, siendo las competencias comunicativas fundamentales dentro del EEES (García y Troyano, 2006).

La formación académica y experiencia del profesorado en la especialidad neurológica y educativa se estima como básica para la transmisión de conocimientos y formación del alumnado, donde la estrategia metodológica basada en problemas desarrollada actualmente, con los déficits anteriormente planteados, favorece el aprendizaje por mimetismo, sin estimulación autodidacta del alumno.

## **5.- CONCLUSIONES**

1. El déficit de formación en ciencias de la educación, así como en la especialidad de Fisioterapia Neurológica, determina una metodología docente basada en problemas insuficiente por parte del profesorado del servicio.
2. Las dificultades en la comunicación terapeuta-paciente ponen de manifiesto la necesidad de incorporar un programa docente complementario que fomente las habilidades comunicativas y el trabajo multidisciplinar.
3. Se propone el fomento del autoaprendizaje mediante la búsqueda documental y organización de reuniones de discusión en torno a los casos clínicos tratados, mejora de la formación docente especializada y establecimiento de una metodología académica común entre todos los profesionales-tutores implicados.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Angurel, L. A., Castro, M., Mora, M. y Rojo, J.A. (2009). Adaptar nuestra metodología de enseñanza al EEES: Un trabajo en equipo. *ReVisión*, 2,2.
- Des Marchais, J.E. (1999). A delphi technique to identify and evaluate criteria for construction of PBL problems. *Medical Education*, 33, 504-508.

- Doig, K. y Werner, E. (2000). The marriage of a traditional lecture-based curriculum and problem-based learning: are the offspring vigorous?. *Medical Teacher*, 22, 2, 173-177.
- García González, A.J. y Troyano Y. (2006). Competencias comunicativas en el Espacio Europeo de Educación Superior. El alumnado mayor en el aprendizaje universitario. *Comunicación e Ciudadanía*, 4, 2, 211-228.
- Hak, T. y Maquire, P. (2000). The black box of studies on problem-based learning. *Academic Medicine*, 75, 7, 769-771.
- López Ledezma, R., Frías A., Rivera L. y Escobedo, V.M. (2001). Diseño de una estructura curricular por competencias. *Revista médica del IMSS*, 39, 2, 145-156.
- Maudsley, G. y Strivens, J. (2000). Promoting professional knowledge, experiential learning and critical thinking for medical students. *Medical Education*, 34, 535-544.
- Ruvalcaba, C.V.A., Ortigosa, R.J.L., Rodríguez, P.S., Paredes, S.R. (2001). La opinión de los alumnos como indicadores de la eficiencia de la enseñanza clínica. *Revista Facultad de Medicina de la UNAM*, 44, 104-108.
- Schmidt, H.G. (1993). Foundations of problem-based learning. Some explanatory notes". *Medical Education*, 27, 422-423.
- Syeda, A. (2000). Use of a PMP manual as a teaching tool fu accelerate paediatric teaching in Bangladesh. *Medical Teacher*, 22, 4, 365-368.
- Valero, M. y Navarro J.J. (2008). FAQ sobre la adaptación de asignaturas al EEES: docencia centrada en el aprendizaje del estudiante. *ReVisión*, 1, 2.
- Woloschuk, W., Harasyrn, P., Mandin, J. y Jones, A (2000). Use of scheme-based problem solvirg: an evaluation of the implementation and utilization of schemes in a clinical presentation curriculum. *Medical Education*, 34, 437-442.



# VÍDEOS DIDÁCTICOS EN LA ASIGNATURA ELECTROTERAPIA, TERMOTERAPIA E HIDROTERAPIA. VALORACIÓN DE LOS ESTUDIANTES

**A. Martínez-Carrasco**

**M. Martínez-González**

Universidad de Murcia

## RESUMEN

En este trabajo se resume la opinión y las observaciones que los estudiantes tienen de la experiencia de innovación educativa “Vídeos demostrativos como apoyo a la docencia virtual en Electroterapia, Termoterapia e Hidroterapia” desarrollado durante el curso 2008/09.

Tras la primera fase, consistente en el diseño y elaboración de Vídeos demostrativos y la posterior incorporación de éstos a la docencia, abordamos la segunda fase del proyecto: determinar la utilidad y eficacia educativa que supone para los estudiantes el acceso online a los vídeos relacionados con el contenido de la asignatura.

Para ello se utilizó un cuestionario que fue cumplimentado por los estudiantes de la Diplomatura de Fisioterapia, en la asignatura Electroterapia, termoterapia e Hidroterapia el cual les fue entregado tras el examen final de la asignatura.

Una vez obtenidos los resultados, se observa que los estudiantes valoran positivamente la inclusión de vídeos demostrativos, siendo los ítems que mayor puntuación han obtenido, los relacionados con la eficacia y la relevancia del contenido de los vídeos.

**Palabras clave:** *fisioterapia*; Espacio Europeo de Educación Superior; proceso enseñanza-aprendizaje; plataformas virtuales.

## EDUCATIONAL VIDEO RECORDINGS IN THE SUBJECT ELECTROTHERAPY, THERMOTHERAPY AND HYDROTHERAPY. ASSESSMENT OF STUDENTS

## ABSTRACT

In this work there is summed up the opinion and the remarks that the students

have of the experience of educational innovation “Demonstrative Videos as support to the virtual teaching in Electrotherapy, Termotherapy and Hydrotherapy” developed during the course 2008/09.

After the first phase consisting of the design and making of demonstrative Videos and the later incorporation of these into the teaching, we tackle the second phase of the project: to determine the utility and educational efficacy that supposes for the students the access online to the videos related to the content of the subject.

For it there was used a questionnaire of which it was completed by the Physical therapy Degree’s students, in the subject Electrotherapy, Termotherapy and Hydrotherapy that was supplied after the final examination of the subject.

After the obtaining of the results, is observed that the students value positively the incorporation of demonstrative video recordings, being those items that greater score they have obtained, the related ones to the effectiveness and the relevance of video content

**Key words:** physiotherapy; European Space of Higher Educational; teaching-learning process; online learning sites

## 1.- INTRODUCCIÓN

El proceso de enseñanza evoluciona constantemente, incorporando en su proceso elementos que avanzan a pasos agigantados en nuestra sociedad como son las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Las redes sociales están arraigando profundamente entre la población, facilitando la comunicación y la participación entre sus usuarios, que además pueden compartir información y conocimientos a tiempo real. Internet ha sido el motor que ha hecho esta realidad posible.

Entre las nuevas tecnologías disponibles en la sociedad actual, destaca el desarrollo del vídeo y la fotografía digital. Hoy día el ciudadano dispone de herramientas informáticas que le permiten la captura de imágenes, su posterior procesamiento y por último, su almacenado y distribución. De acuerdo con Collado et al. (2004), Internet proporciona herramientas muy útiles para la formación, la actividad clínica, docente e investigadora del fisioterapeuta, afirmación que puede extenderse a todos los profesionales de la salud. Rincón et al. (2002) exponen las ventajas que suponen las aplicaciones multimedia a través de Internet:

- Permiten el aprendizaje en tiempo diferido y en un lugar diferente del que se encuentra el núcleo docente.
- Aparece la noción de trabajo cooperativo docente, en la que docentes y estudiantes intervienen de forma activa en el proceso enseñanza-aprendizaje.
- Posibilita la creación de entornos interactivos entre el alumno y sus profesores, entre el alumno y sus compañeros, incluso entre los profesores.

Los espacios de alojamiento de vídeo son cada día más populares, siendo su mayor exponente Youtube, que permite el alojamiento de vídeos creados por los propios usuarios y que son compartidos en Internet para que cualquier usuario pueda visualizarlos y añadir sus comentarios. Schuck y Kearney (2004) señalan tres usos del vídeo digital en el ámbito educativo: el vídeo es una herramienta de

comunicación, también es una herramienta de observación y análisis y por último, es una herramienta de reflexión.

## **2.- JUSTIFICACIÓN**

Este trabajo supone la tercera fase del proyecto de innovación educativa desarrollada bajo el amparo de la *Convocatoria para el Desarrollo de Experiencias de Innovación Educativa en el Contexto de la Convergencia Europea para el curso 2008-2009* de la Universidad de Murcia, que fue aprobado en septiembre de 2008 y que corresponde al título *“Vídeos demostrativos como apoyo a la docencia virtual en Electroterapia, Termoterapia e Hidroterapia”*.

La razón inicial de la elaboración de una serie de vídeos didácticos fue la dificultad que tienen los alumnos para reproducir de forma independiente las habilidades prácticas que se trabajan en el aula y que se adquieren de forma presencial. Son muchos y variados los equipos terapéuticos que los alumnos manejan en las aplicaciones de laboratorio, cada uno de ellos con parámetros y finalidades terapéuticas propias. Curso tras curso son los propios estudiantes los que han expuesto al profesorado la dificultad que supone el manejo de estos equipos habiéndolos utilizado en escasas ocasiones y teniendo que emplearlos con pacientes reales el curso siguiente en sus Estancias Clínicas.

Durante la primera fase del proyecto, se determinaron los equipos que requerían un manejo complejo y que serían posteriormente filmados en vídeo, se elaboraron los guiones de los vídeos en los que participarían un paciente y un fisioterapeuta (ambos interpretados por alumnos), se elaboraron los cortes y secuencias de los vídeos, se determinaron las aplicaciones terapéuticas que serían filmadas y se hizo un inventario del material necesario para la elaboración de los vídeos, como son: cámara, batería, foco y trípode para la iluminación, trípode para la cámara, disposición de las salas donde realizar las sesiones de grabación, etc.

En la segunda fase del proyecto se filmaron los vídeos, posteriormente se editaron usando el programa de edición digital suministrado de forma gratuita con la video cámara: PowerDirector Express® de JVC. En la fase final de la edición se insertaron los textos que explican las aplicaciones terapéuticas y se incluyó música de fondo libre de derechos de autor disponible en la red.

En esta tercera fase el trabajo ha consistido en alojar los vídeos en una aplicación informática denominada Vimeo (<http://www.vimeo.com/>), a la cual los alumnos pueden acceder a través de la página web de la asignatura (accesible desde SUMA). De esta forma los alumnos han podido acceder y visualizar los vídeos las veces que estimen oportunas. Tras la finalización del periodo lectivo y tras el examen final de la asignatura se les ha preguntado su opinión sobre los vídeos que han servido de apoyo didáctico a lo largo del desarrollo de la asignatura.

## **3.- OBJETIVOS**

Poner a disposición de los alumnos de la Diplomatura de Fisioterapia de la Universidad de Murcia matriculados en la asignatura Electroterapia, Termoterapia e Hidroterapia un total de 14 grabaciones audiovisuales correspondientes a las técnicas de aplicación con mayor grado de complejidad y relevancia.

Conocer el grado de aceptación y adecuación de los vídeos a los contenidos de la asignatura según el criterio de los alumnos mediante la cumplimentación de un cuestionario.

#### 4.- MATERIAL Y MÉTODO

Tras el desarrollo de la asignatura y el visionado de los vídeos, obtenemos una información valiosa que proviene de dos fuentes. Por un lado, datos que nos ofrece la aplicación Vimeo donde se encuentran alojados los vídeos demostrativos y por otro un cuestionario que se cumplimenta por el alumnado tras el examen final de la asignatura.

La aplicación Vimeo nos ofrece el número de alumnos registrados, un total de 74 estudiantes de los 100 matriculados en la asignatura. Aunque se informó a todos los alumnos de la existencia de los vídeos y se les facilitó un manual para registrarse y poder consultarlos, algunos alumnos manifiestan dificultades en el manejo de este tipo de aplicaciones. Se han realizado un total de 14 grabaciones audiovisuales que han sido visionadas por los alumnos de forma poco homogénea, como ejemplo, el número de visitas oscila entre 28 del vídeo “Magnetoterapia” y 123 del vídeo “Corrientes interferenciales: técnica tetrapolar”, esta diferencia de visitas corresponde al nivel de dificultad de los agentes terapéuticos, siendo más visitados los agentes que presentan mayor dificultad.

<b>Título vídeo</b>	<b>Duración (minutos)</b>	<b>Número de visitas</b>
<i>Corrientes interferenciales ( técnica tetrapolar)</i>	3.03	133
<i>Corriente interferenciales (técnica bipolar)</i>	2.58	64
<i>Microonda</i>	2.58	47
<i>Radiación infrarroja</i>	2.12	38
<i>TENS continuo</i>	3.58	81
<i>TENS por ráfagas</i>	3.59	56
<i>Diadinámicas</i>	3.35	55
<i>Iontoforesis</i>	4.14	84
<i>Electroestimulación neuromuscular (técnica bipolar doble con puntos motores)</i>	3.37	43
<i>Electroestimulación neuromuscular (técnica bipolar doble con desfase)</i>	4.14	58
<i>Electroestimulación neuromuscular (técnica bipolar)</i>	3.25	63
<i>Elongación eléctrica</i>	2.45	38
<i>Magnetoterapia</i>	1.41	30
<i>Ultrasonidos</i>	4.05	59

Figura 1. Ejemplo que refleja la diferencia de visitas entre los distintos vídeos

El cuestionario anónimo consta de 12 ítems que valoran 3 dimensiones: aspectos funcionales y utilidad (2 ítems), aspectos técnicos-estéticos y expresivos (8 ítems), aspectos pedagógicos (3 ítems). También incluye 1 ítem de valoración global de los vídeos. Estos doce ítems fueron valorados de acuerdo a una escala tipo Likert con cuatro opciones de respuesta (1=baja, 2=correcta, 3=alta, 4=excelente). Se incluyeron además cuatro preguntas abiertas para que los estudiantes pusieran de manifiesto su opinión además de las cuestiones anteriores:

- Observaciones:
- Eficiencia, ventajas que comportan los vídeos respecto a otros medios.....
- Problemas e inconvenientes.....
- A destacar.....

El cuestionario fue cumplimentado de forma anónima por un total de 74 estudiantes. La información obtenida fue analizada empleando el programa estadístico SPSS 15.0. Las tablas muestran las puntuaciones obtenidas en los distintos ítems y las desviaciones típicas.

ÍTEM	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
<b>Eficacia</b> (puede facilitar el logro de los objetivos planteados)	74	2	4	3,32	0,599
<b>Relevancia</b> (Correspondencia con los objetivos de la asignatura)	74	2	4	3,36	0,610

Tabla 1. Puntuación obtenida en los ítems de la dimensión UTILIDAD

ÍTEM	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
<b>Textos, gráficos y animaciones</b> (clarifican el vídeo, correctos, etc.)	73	2	4	3,16	0,578
<b>Banda sonora</b> (música)	73	1	4	2,21	0,763
<b>Contenidos</b> (Calidad, profundidad, organización, etc.)	74	2	4	3,26	0,642
<b>Imágenes</b> (iluminación, encuadre, etc.)	73	2	4	3,29	0,677
<b>Planteamiento audiovisual</b> (Despiertan y mantienen el interés)	74	1	4	3,03	0,702
<b>Estructura y ritmo</b> (Guión claro, secuenciación correcta)	74	1	4	3,34	0,763

Tabla 2. Puntuación obtenida en los ítems de la dimensión ASPECTOS TÉCNICOS, ESTÉTICOS Y EXPRESIVOS

ÍTEM	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Capacidad de motivación (Contenidos atractivos e interesantes)	74	2	4	3,14	0,746
Adecuación al usuario (Comprensibles, duración adecuada)	74	2	4	3,34	0,668
Planteamiento didáctico (Conexión con la teoría, originalidad)	74	2	4	3,31	0,701

Tabla 3. Puntuaciones obtenidas en la dimensión ASPECTOS PEDAGOGICOS

ÍTEM	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Valoración global de los vídeos	74	2	4	3,31	0,521

Tabla 4. Puntuaciones obtenidas en la dimensión VALORACION GLOBAL

## 5.- RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Como se puede apreciar en las tablas, la opinión general que tienen los alumnos de la actividad Vídeos demostrativos en la asignatura de Electroterapia, Termoterapia e Hidroterapia ha sido bastante favorable. Se ha obtenido una valoración global media de 3,31 puntos (desviación típica de 0,521 puntos). Todos los ítems han obtenido una valoración superior a los 3 puntos excepto el ítem banda sonora. Destacan por su alta puntuación los ítems Relevancia (correspondencia con los objetivos de la asignatura) con 3,36 puntos (desviación típica de 0,610), Estructura y ritmo (guión claro, secuenciación correcta, etc.) con 3,34 puntos (desviación típica de 0,763) y Adecuación al usuario (comprensibles, duración adecuada) con una puntuación de 3,34 (desviación típica de 0,668). Con estas puntuaciones y teniendo en cuenta las aportaciones realizadas por los alumnos en los comentarios abiertos, los alumnos consideran que los vídeos didácticos pueden resolver dudas y mantienen el contacto con la técnica terapéutica tras su exposición en el aula.

## BIBLIOGRAFÍA

- Bartolomé, A. et al. (2007). La Web audiovisual. *Tecnología y Comunicación Educativas (TyCE)*. Año 21. N<sup>o</sup> 45. <http://investigacion.ilce.edu.mx/stx.asp?id=2283> [Consultado en 18/05/09].
- Bartolomé, A. (2008). Vídeo digital y educación. Madrid. Editorial Síntesis. <http://investigacion.ilce.edu.mx/tyce/45/Articulo2.pdf> [Consultado en 27/05/09].
- Benito, M. & Ovelar, R. (2005). Impacto de las TIC y del proceso de convergencia al EEES en el profesorado universitario. *Pulsar. Observatorio de e-learning*. Universidad del País

Vasco.[http://pulsar.ehu.es/pulsar/documentacion/informes\\_pulsar/Informe\\_PULSAR\\_Diciembre.pdf](http://pulsar.ehu.es/pulsar/documentacion/informes_pulsar/Informe_PULSAR_Diciembre.pdf) [Consultado en 29/05/09].

Carrasco, A. et al. (2005). Las TIC en la construcción del espacio europeo de educación superior. dos experiencias docentes en teoría económica. *Revista Iberoamericana de Educación*. Nº 36/1.<http://www.rieoei.org/deloslectores/934Carrasco.pdf> [Consultado en 18/05/09].

Collado, S. et al. (2004). El fisioterapia y las nuevas tecnologías. Fisioterapia e Internet. *Biociencias. Revista de la Facultad de Ciencias de la Salud*. Vol. 2. [http://www.uax.es/publicaciones/archivos/CCSREV04\\_007.pdf](http://www.uax.es/publicaciones/archivos/CCSREV04_007.pdf) [Consultado en 28/05/09].

Pérez, F. (2007). El vídeo digital en la clase de educación física. *Escuela Abierta*, 10, 195-212.[http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero\\_articulo?codigo=2520039&orden=0](http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2520039&orden=0) [Consultado en 25/05/09].

Schuck, S. & Kearney, M. (2004). Students in the director's seat. Teaching and Learning across the curriculum with student-generated video. University of Technology, Sydney.<http://www.ed-dev.uts.edu.au/teachered/research/dvproject/pdfs/edmedia05.pdf> [Consultado en 18/05/09].





# **FACTORES INHIBIDORES Y ALTERNATIVAS PARA LA INTEGRACIÓN DE LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR**

**Carlos Ruiz-Ruiz<sup>1</sup>**

**Encarnación Aguilar Ferrándiz<sup>2</sup>**

**Pedro Tomás Gómez-Píriz<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>Universidad de Sevilla

<sup>2</sup>Universidad de Granada

## **RESUMEN**

La adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) exige una renovación metodológica al profesorado universitario. El presente trabajo analiza los factores inhibidores que dificultan este proceso en España. Existe un problema de falta de motivación del profesorado a realizar este cambio que parece estar relacionado con la infravaloración de la docencia por parte de las agencias de evaluación del profesorado. En segundo lugar, el hecho de que el profesorado de la actualidad haya sido educado con la metodología tradicional que ha predominado en la enseñanza española durante los últimos años hace que no esté formado para enseñar a sus alumnos con la metodología que exige el EEES. Todo ello unido a una actitud inicial de rechazo hacia esta innovación docente por parte del alumnado hace que la adaptación al EEES no sea fácil en España. Sin embargo, algunos estudios presentan experiencias positivas que sugieren que el cambio es posible.

**Palabras clave:** EEES; factores inhibidores; profesorado universitario.

## **INHIBITOR FACTORS AND ALTERNATIVES FOR THE INTEGRATION OF THE SPANISH UNIVERSITY IN THE EUROPEAN SPACE OF HIGHER EDUCATION**

## **ABSTRACT**

The adaptation to the European Space of Higher Education (EEES) demands a methodological renovation to the teaching staff. The present work analyzes the inhibitor factors that make difficult this process in Spain. There is a problema of

lack of motivation of teachers to make this change that seems to be related to the teaching underestimation from the agencies that evaluate the teaching staff. Secondly, the fact that the current teaching staff has been educated with the traditional methodology that has been dominant in the Spanish teaching makes them not being educated for teaching students with the methodology that demands the EEES. This and an initial attitude of rejection to this teaching innovation from students makes difficult the adaptation to EEES in Spain. However, some studies show positive experiences that suggest that change is possible.

**Key words:** EEES; inhibiting factors; university professorship.

## **1.- INFRAVALORACIÓN DE LA DOCENCIA EN EL SISTEMA DE EVALUACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO.**

La adaptación al EEES exige una renovación metodológica al profesorado universitario (De Miguel, 2006). Sin embargo, es necesario poner los medios para asegurarse de que este profesorado, que al fin y al cabo es el encargado de implantar dicha metodología, tenga la motivación y formación necesaria para ello.

Así, habrá profesores que estén intrínsecamente motivados a mejorar su práctica docente y que afronten este reto con ilusión sacrificando tiempo para la investigación. Sirvan de ejemplo las siguientes palabras una profesora universitaria:

“El trabajo y el tiempo que dedico a la docencia, porque creo que es una tarea fundamental aunque desprestigiada frente a la investigación, es trabajo y tiempo que sustraigo a investigar, a escribir y a publicar y, por tanto, a dotarme de un currículum potente; muy útil en mi carrera profesional como profesora titular de escuela universitaria para promocionar a titular de universidad, para conseguir sexenios de investigación y para obtener el reconocimiento académico de muchos de mis colegas que no entienden que ocupe mi tiempo preparando, analizando y mejorando mi docencia” (Ledesma, 2009, p.39).

Sin embargo, las últimas palabras de la anterior afirmación reflejan una concepción común dentro de un sector del profesorado universitario poco motivado intrínsecamente hacia la docencia que pone en peligro el éxito en la implantación de la nueva metodología docente que exige el EEES. Así, el hecho de que la elaboración de un currículum potente que permita promocionar dentro de la universidad sea alcanzado principalmente a través de la investigación hace que lamentablemente la docencia pase a un segundo plano. En una situación ideal, sería deseable que todos los profesores tuvieran inquietud por mejorar su docencia, sin embargo parece lógico que por encima de ello se busque cubrir las necesidades básicas a nivel personal que no son otras que conseguir una evaluación positiva por parte de las agencias que les acreditarán para continuar con su futuro profesional dentro de la universidad.

Por lo tanto, parece que el actual sistema de evaluación del profesorado universitario es un factor inhibitorio para la integración en el EEES en cuanto a docencia se refiere. En España esta competencia corresponde a la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) y al resto agencias regionales con similares funciones dentro de su ámbito competencial. Por lo tanto, el reconocimiento y valoración positiva por parte de estas agencias de la formación y

puesta en práctica de la nueva metodología docente sería un elemento facilitador para la integración en el EEES.

Una vez que se consigue que el profesor universitario esté motivado intrínseca o extrínsecamente a acercarse a la nueva metodología docente, hay herramientas para dotarles de la formación necesaria para ponerla en práctica. Así, Medina, Jarauta y Urquizu (2005) realizaron una evaluación del impacto de un Curso de Postgrado “Innovación en la Docencia Universitaria” dirigido al profesorado novel de las facultades de Económicas, Derecho y Empresariales de la Universidad de Barcelona. Concluyeron que el programa ayudó al profesorado a adoptar una actitud más crítica y reflexiva ante su propia práctica y ante la tradición docente dominante en su facultad y a comprender que aprendizaje no depende directamente de la enseñanza recibida por el profesor, sino que el responsable último del proceso de aprendizaje es el alumnado. Asimismo, según los propios participantes en el curso, se hicieron conscientes de que su función en el aula no se reduce ya a la transmisión de contenidos académicos, sino que intentan generar y crear contextos ricos en oportunidades de aprendizaje. En esta línea Cano e Ibernón (2003) encontraron que la carpeta docente fue un instrumento que ayudó a los profesores universitarios a reflexionar sobre su práctica tras formarse en su uso durante un Curso de Inducción a la Docencia Universitaria para profesores noveles de la Universidad de Barcelona.

## **2.- FALTA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO PARA LA INTEGRACIÓN EN EL EEES**

En nuestra opinión, este es un factor inhibitorio muy importante para la integración del profesorado universitario español en el EEES. La metodología docente utilizada en nuestro país durante muchos años, que es la que ha vivido la mayoría del profesorado universitario actual, ha sido pasiva y basada en la memorización. Según Alsina y Esteve (2007), numerosos estudios han demostrado que la conducta del profesorado está determinada en gran medida por las opiniones y creencias interiorizadas, fruto de sus experiencias anteriores, y no tanto por la teoría aprendida durante sus estudios que, en el caso del profesorado universitario español, también ha sido enseñada a través de metodología tradicional. Por lo tanto, hay profesores que no saben en qué consiste la nueva metodología docente porque nunca han tenido contacto con ella ni como alumnos ni como profesores. Además, aquellos que se atreven a llevarla a la práctica no saben cómo hacerlo debido a este desconocimiento. La siguiente reflexión ilustra lo expuesto en este párrafo:

“Una inercia aprendida me dirige automáticamente hacia una enseñanza centrada en contenidos teóricos y a un ritmo más rápido de lo que necesitan mis alumnas y alumnos para construir aprendizajes significativos. El miedo a no avanzar en el estudio de los temas me impide dejar todos los días los últimos cinco minutos de clase para que escriban lo que les ha parecido más interesante o lo que han aprendido. El miedo a que se repartan los trabajos de grupo y no los hagan colaborativamente. El miedo a que copien los trabajos de otros años que les ofrezco para que los reelaboren y no tengan que partir desde cero. La reticencia a cargarme de demasiado trabajo (leyendo sus escritos, retomando lo dicho en sesiones anteriores, ... ) que me desborde. Etc, etc.” (Ledesma, 2009, p. 51)

### **3.- LAS DEFENSAS DEL ALUMNADO ANTE LA INNOVACIÓN DOCENTE**

Algunos profesores que han intentado estimular al alumnado a través de la innovación docente han encontrado resistencias por parte de éstos, encontrándose con una actitud pasiva en relación al saber e inadecuados hábitos de estudio al no estudiar diariamente por la costumbre de postergar el estudio hasta los días previos a los exámenes (Ledesma, 2009).

En primer lugar, parece que el alumnado percibe la nueva metodología docente como una amenaza. Con la metodología de enseñanza tradicional los alumnos tienen claro qué hacer para obtener la calificación deseada. Sin embargo, el hecho de enseñarles y evaluarles de otra forma parece generarles inseguridad. Sirva como ejemplo el testimonio de un profesor nóvel durante el Postgrado "Innovación en la Docencia Universitaria" llevado a cabo en la Universidad de Barcelona:

"Yo veo también un problema que tiene que ver a como están acostumbrados los alumnos a trabajar. Tú llegas y les dices que les has cambiado el sistema de estudio y de preparar la asignatura...ellos están acostumbrados a tener unos buenos apuntes, y saben que con aquellos van a ir al examen y van a aprobar, etc.(...) Vas a ir con innovación y tienes una baja respuesta de seguimiento, y desincentiva un poco lo que es esta voluntad dinámica de llevar las cosas a cabo." (Medina, Jarauta y Urquizu, 2005, pp.14)

Por otra parte, el hecho de que todo el saber que el alumnado ha adquirido a través de su experiencia académica haya sido de los profesores hace que apenas otorgue valor a lo que piensa y al saber que el mismo posee. Así, tal como afirma Ledesma (2009) el alumno solo considera que lo valioso es lo que saben y dicen otros. Según este autor no es fácil rectificar la posición que los alumnos y alumnas han ido adoptando en relación con el saber. Al principio, al alumnado le descoloca situarse en primera persona en relación al saber, no concibe que él pueda dialogar desde sus experiencias con el saber de los "expertos".

Sin embargo, hay estudios que sugieren que esta resistencia inicial por parte del alumnado a una metodología de enseñanza diferente a la tradicional es modificable. Por ejemplo, Medina, Jarauta y Urquizu (2005) observaron un cambio en la actitud de alumnos universitarios a los que se les enseñó por primera vez con una metodología de enseñanza en la línea de lo exigido para la integración en el EEES. Concluyeron que el alumnado valoró de manera positiva aquellas innovaciones introducidas por el docente en el aula. Se deduce por lo tanto, que el rechazo del alumno hacia el cambio es inicial, y producto de su pertenencia a una institución con una cultura docente de carácter tradicional. Según estos autores, tras participar en una actividad innovadora, los alumnos valoran otras formas de aprendizaje, a la vez que redefinen el rol del profesor y la finalidad de la docencia universitaria. En la misma línea, Ledesma (2009) propone soluciones fruto de su experiencia personal para combatir estas reticencias procedentes del alumnado como insistir y valorar sus pequeños avances para que conciban su trabajo en la asignatura desde la reflexión, la creación y la autonomía así como revisar y comentar en clase escritos y trabajos de alumnas y alumnos para que aprecien lo que ellos hacen y dicen. De este modo, según su experiencia personal, el alumno va entendiendo que el saber valioso para su futura práctica profesional es aquél que cada uno va construyendo diariamente.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Alsina, A. y Esteve, O. (2007). "El discurso indagador: ¿Cómo co-construir conocimiento?". En: *La Educación Superior hacia la Convergencia Europea: Modelos basados en el aprendizaje*. Mondragón, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Mondragón.

Alvarez, M. (2008). La tutoría académica en el espacio europeo de la Educación Superior. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 61, 71-88.

Álvarez, P. R. y González, M. (2005). La tutoría académica en la enseñanza superior: una estrategia docente ante el nuevo reto de la Convergencia Europea. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 8, 1-4.

Cano, E. & Ibernón, F. (2003). Evaluación de la formación del profesorado universitario novel. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17, 43-51.

De Miguel, M. (2006). Metodologías para optimizar el aprendizaje: segundo objetivo del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 57, 71-92.

Ledesma, N. (2009). Emancipación y Tecnologías de la Información y de la Comunicación en la Formación Inicial del Profesorado. Un análisis de mi práctica docente universitaria. Un análisis de mi práctica docente universitaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12, 39-54.

Medina, J. L., Jarauta, B. & Urquizu, C. (2005). Evaluación de la formación del profesorado novel. *Revista Iberoamericana de Educación*. 36, 1-16.



# **LA ADAPTACIÓN AL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y LOS ESTUDIOS DE MAGISTERIO: UN ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE PORTUGAL Y ESPAÑA**

**Rosario Isabel Herrada Valverde**

Universidad de Murcia

## **RESUMEN**

Los objetivos del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) incluyen, no sólo un cambio de paradigma educativo, sino también facilitar la movilidad de los profesionales, favoreciendo con ello el desarrollo económico y social de los países europeos. Entre los 47 países que han suscrito la Declaración de Bolonia, Portugal y España se encuentran actualmente implantando sus títulos de grado y máster adaptados al EEES. En este documento se presenta un estudio comparativo de las medidas puestas en marcha durante los últimos años en ambos países para la implantación del EEES, en lo referente al proceso de adaptación de los títulos oficiales y, en particular, de los estudios que habilitan para ejercer la profesión de maestro. Este proceso facilitará que los futuros graduados en los estudios que habilitan para ejercer la profesión de maestro puedan ampliar sus perspectivas laborales en los países pertenecientes al EEES.

**Palabras clave:** Espacio Europeo de Educación Superior; formación del profesorado.

## **ADAPTATION TO THE EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA AND INITIAL TEACHER TRAINING: A COMPARATIVE STUDY BETWEEN PORTUGAL AND SPAIN**

## **ABSTRACT**

The objectives of the European Higher Education Area (EHEA) include, not only a change in the educational paradigm, but also facilitate mobility of professionals, thereby improving the economic and social development of European countries. Among the 47 countries which have signed the Bologna Declaration, Portugal and Spain are currently implementing their graduate and master degrees adapted to the EHEA. This paper presents a comparative study about the actions

that both countries have implemented in recent years for the adaptation to the EHEA, in reference to the implantation of the new degrees, in particular these degrees enable to pursue the teaching profession. This will make possible that pre-service teachers increase their employment prospects in countries belonging to the EHEA.

**Key words:** European Higher Education Area; initial teacher training.

## 1.- INTRODUCCIÓN

El 19 Junio de 1999, el Proceso de Bolonia se inicia oficialmente cuando los Ministros con competencias en Educación Superior de 29 países, entre ellos los de España y Portugal, suscriben la Declaración de Bolonia (1999)<sup>39</sup>. A través de dicha Declaración se sentaron las bases para la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), fijando como plazo temporal el año 2010 para la consecución de algunos objetivos básicos, entre ellos: construir y consolidar un EEES que facilite la movilidad de los ciudadanos, las posibilidades de obtener empleo y el desarrollo europeo. Cabe destacar que, de los 29 signatarios iniciales, ya hay implicados 47 países y que los distintos compromisos adquiridos durante el Proceso de Bolonia han marcado los cambios de los últimos años en los Sistemas de Educación Superior de los mismos.

Alcanzado el año 2010, la investigación que aquí presentamos muestra tanto las medidas puestas en marcha en Portugal y España para adaptarse al EEES, como sus particulares procesos de adaptación de los Títulos Oficiales, especialmente de los estudios que habilitan para ejercer la profesión de maestro.

## 2.- METODOLOGÍA

Esta investigación se llevó a cabo desde Octubre de 2009 hasta Enero de 2010, en colaboración con la Universidade do Algarve (Portugal) y del Instituto Politécnico de Beja (Portugal). Para realizar este estudio comparativo sobre el proceso de adaptación al EEES de España y Portugal, se han utilizado las siguientes fuentes de información:

1. Profesorado de la Universidade do Algarve y del Instituto Politécnico de Beja: proporcionó documentación/legislación portuguesa sobre la adaptación al EEES.
2. Documentación disponible en Internet sobre: La creación y desarrollo del Proceso de Bolonia en el marco internacional (comunicados, declaraciones, convenios, etc.); legislación promulgada en España y Portugal para adaptarse al EEES; otros documentos para difundir información sobre el proceso de adaptación al EEES de los estudios universitarios españoles y del sistema de educación superior portugués; documentación de la “Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación” (ANECA) de España y de la “Agencia de Evaluación y Acreditación de la Enseñanza Superior” (Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior- A3ES) de Portugal.

---

<sup>39</sup> La Web del *Ministerio de Educación*, en el apartado de *Universidades*, tiene un espacio dedicado al EEES donde se puede descargar documentación (<http://www.educacion.es/educacion/universidades/>).



En cuanto al proceso de recopilación, organización y análisis de la información destacan las siguientes fases:

1ª Fase. Proceso de recopilación de información:

- a) Recopilación de información en Internet sobre la creación y desarrollo del Proceso de Bolonia, países participantes, declaraciones, convenios, cumbres ministeriales. Búsqueda de documentos elaborados para difundir información del proceso de adaptación al EEES en España y Portugal.
- b) Búsqueda y selección de documentación y legislación de Portugal (orientada por profesorado de la Universidade do Algarve) y de España para adaptarse al EEES. Búsqueda de documentación en Internet sobre la “Agencia de Evaluación y Acreditación de la Enseñanza Superior” (Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior- A3ES<sup>40</sup>) portuguesa y la “Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación” (ANECA<sup>41</sup>) de España.
- d) Recopilación de documentación sobre los estudios de magisterio en Portugal (gracias a las sugerencias de profesorado del Instituto Politécnico de Beja) y sobre los estudios de magisterio en España a través de Internet.

2ª Fase. Organización y análisis de la información:

- a) La información recopilada se agrupó en torno a dos núcleos temáticos: “Adaptación al EEES y titulaciones oficiales” y “Configuración de los estudios que habilitan para la profesión de maestro”. Dentro de ellos se subdividió la información según se refería a España o Portugal.
- b) Posteriormente se compararon las medidas puestas en marcha en estos países para adaptar sus titulaciones al EEES, y la nueva configuración de los estudios de magisterio en ambos contextos. Esta información se almacenó haciendo uso del procesador de textos Word.

El análisis realizado ha permitido conocer los pasos dados por España y Portugal para adaptarse al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y la influencia de ello en la adaptación de las respectivas Titulaciones Oficiales de Educación Superior. Por otra parte, se ha identificado la configuración general de los estudios que habilitan para el ejercicio de la profesión de maestro en ambos países.

Sin entrar en descripciones exhaustivas<sup>42</sup>, a continuación presentamos los

---

<sup>40</sup> Web de la Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior disponible en: <http://www.a3es.pt/>

<sup>41</sup> Web de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación: <http://www.aneca.es/>

<sup>42</sup> Para información detallada sobre las medidas puestas en marcha, derivamos a la documentación que se menciona en el apartado “Resultados”, que se pueden localizar a través de Webs de Portugal, como la del *Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior* (<http://www.mctes.pt/>) o la *Direcção Geral do Ensino Superior* (<http://www.dges.mctes.pt/>). En cuanto a Webs españolas, destacar por ejemplo la del *Ministerio de Educación*, en su apartado de Universidades (<http://www.educacion.es/educacion/universidades/>) y otras promovidas por dicho Ministerio, como *Bolonia EEES* (<http://www.educacion.es/boloniaeees/inicio.html>) o *Qué es Bolonia* (<http://www.quesbolonia.es/>). Otra página interesante es <http://www.eees.es/>.

resultados obtenidos, destacando las coincidencias y divergencias del proceso de adaptación al EEES de ambos países, y la configuración de los estudios que habilitan para desempeñar la profesión de maestro.

### **3.- LA ADAPTACIÓN AL EEES Y LAS TITULACIONES OFICIALES**

Existen coincidencias y divergencias en Portugal y España relacionadas con la adaptación al EEES, y con sus titulaciones oficiales. Entre las coincidencias, destacan:

-La adopción de un sistema de tres ciclos de estudios. En España conducen al Título de Graduado, Máster Universitario y Doctor, respectivamente (Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre) y en Portugal al Título de Licenciado, Máster (Mestre) y Doctor (Doutor) (Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de março y Decreto-Lei nº107/2008 de 25 de junho).

-La emisión del Suplemento Europeo al Título (Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto), denominado "Suplemento ao Diploma" en Portugal (Portaria nº30/2008, de 18 de Janeiro de 2008).

-Consideración de informes internacionales. Por ejemplo, entre los años 2003 y 2006, se promovieron en España experiencias piloto de diseño e implantación de planes de estudio y títulos de grado a través del trabajo en red de las universidades españolas. El objetivo era planificar un marco nacional de titulaciones compatible con el futuro "marco europeo" siguiendo las recomendaciones y el sistema de trabajo utilizadas en el proyecto Tuning (financiado por la Unión Europea)<sup>43</sup>. La memoria final de cada una de estas experiencias se publicó como "Libro Blanco"<sup>44</sup>. En Portugal se promovió la definición de los objetivos de cada uno de los ciclos de estudios desde la perspectiva de las competencias genéricas y específicas a adquirir en cada disciplina, adoptando los resultados del trabajo colectivo realizado a nivel europeo y concretizado en los descriptores de Dublín<sup>45</sup>.

-La adopción del sistema europeo de créditos ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System) en ambos países como unidad de medida del trabajo del estudiante, recogido en el Decreto-Lei nº107/2008 de 25 de junho (Portugal) y en el Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre (España), implica un cambio en los planteamientos metodológicos y en la forma de entender la enseñanza superior que hasta entonces había estado centrada en la adquisición de conocimientos para pasar a centrar su interés en el aprendizaje de los estudiantes. Un crédito europeo corresponde a 25-30 horas de trabajo del estudiante.

-La creación de agencias nacionales de garantía de calidad que desempeñan, entre otras funciones, actividades evaluadoras/acreditadoras de los Títulos Oficiales. En Portugal se denomina "Agencia de Evaluación y Acreditación de la Enseñanza

---

<sup>43</sup> Se refiere al Informe "Un marco de cualificaciones para el Espacio Europeo de Educación Superior", del Grupo de Trabajo de Bolonia sobre Marcos de Cualificaciones (2005) y al Proyecto "Tuning Educational Structures in Europe".

<sup>44</sup> Disponibles en la Web de la ANECA en : <http://www.aneca.es/publicaciones/libros-blancos.aspx>

<sup>45</sup> Los grupos de descriptores generales de cada ciclo (los *Descriptores de Dublín*), se encuentra en el Informe "Un marco de cualificaciones para el Espacio Europeo de Educación Superior", realizado por el Grupo de Trabajo de Bolonia sobre Marcos de Cualificaciones en el año 2005.

Superior” (A3ES - Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior)<sup>46</sup> y en España “Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación” (ANECA)<sup>47</sup>.

Por otro lado, se han observado una serie de divergencias en las medidas adoptadas en ambos países, entre ellas:

-Diferencias vinculadas a la particularidad del contexto nacional, como el mantenimiento del Sistema de Educación Superior binario en Portugal, constituido por la Enseñanza Politécnica (que se centra especialmente en la formación técnica avanzada, orientada profesionalmente) y la Enseñanza Universitaria (para la oferta de formación científica sólida, aunando esfuerzos y competencias de unidades de enseñanza e investigación). En cambio, la Educación Superior en España está constituida, entre otras enseñanzas, por la Enseñanza Universitaria, en la que han influido más los cambios necesarios para la adaptación al EEES.

-Los créditos asignados en los ciclos de estudios para la adquisición del título de Licenciado/Graduado (en Portugal, generalmente entre 180 y 240 créditos, mientras que en España, es de 240 créditos) y Máster (entre 90 y 120 créditos en Portugal, y desde 60 a 120 créditos en España)<sup>48 49</sup>.

-En relación al proceso de Evaluación y Verificación de los Títulos Oficiales adaptados al EEES, hay diferencias notables en Portugal y España sobre todo en lo que se refiere al modo en el que se han implantado las Titulaciones Oficiales y, en particular, cómo se han evaluado/acreditado. Ambos países se están evaluando/verificando los Estudios de Grado y Máster actualmente, si bien en Portugal algunas Titulaciones Oficiales comenzaron a impartirse en el curso académico 2006/2007, y el resto se implantaron casi de forma generalizada en el curso 2007/2008, mientras que en España muy pocas comenzaron a impartirse a partir del curso 2008/2009, siendo el curso 2009/2010 el primer año de implantación de los ciclos oficiales en muchas universidades.

En Portugal esto se debe a las autorizaciones concedidas por la Dirección General de Enseñanza Superior (DGES), que permitieron la puesta en marcha de títulos oficiales desde el curso 2006/2007<sup>50</sup>. Cuando en el año 2009 inició su actividad la Agencia de Evaluación y Acreditación de la Enseñanza Superior (A3ES), momento en el que dejaban de tener vigencia las citadas autorizaciones<sup>51</sup>, se inició el

---

<sup>46</sup> Las bases legislativas de la A3ES son: la Lei nº38/2007 de 16 de agosto, que aprueba el régimen jurídico de la evaluación de la enseñanza superior; el Decreto-Lei nº369/2007 de 5 de novembro; y el Decreto-Lei nº107/2008 de 25 de junho.

<sup>47</sup> El marco legislativo en el que se apoya la ANECA es la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades; el Acuerdo de Consejo de Ministros, de 19 de julio de 2002 por el que se autoriza al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte la creación de la Fundación estatal “Agencia nacional de evaluación de la calidad y acreditación” de las universidades; la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de Abril; y los Estatutos de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.

<sup>48</sup> Legislación de Portugal que lo regula: Lei nº49/2005 de 30 de agosto; Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de março; y Decreto-Lei nº107/2008 de 25 de junho.

<sup>49</sup> Legislación que lo regula en España: Real Decreto 1393/2007, de 29 de Octubre.

<sup>50</sup> Decreto-Lei nº74/2006 de 24 de Março.

<sup>51</sup> Según se establece en el Decreto-Lei nº107/2008, de 25 de Junho.

proceso de acreditación preliminar de los Títulos en funcionamiento o de aquellos que ya habían sido autorizados para impartirse en el curso 2010/2011, así como la evaluación/acreditación de los nuevos ciclos de estudios. La acreditación de un ciclo de estudios es válida durante cinco años.

Este proceso ha sido distinto en España, pues las Titulaciones Oficiales comenzaron a ofertarse en el curso 2008/2009, pues previamente es necesario que las universidades sometan sus proyectos de títulos oficiales a un proceso de verificación. Para ello, en primer lugar, se han de ajustar a unos protocolos específicos y deben someter los proyectos de los títulos a la evaluación de la ANECA. Posteriormente, esta Agencia remite un informe sobre cada proyecto evaluado al Consejo de Universidades. En caso de ser un informe favorable, el Consejo de Universidades dictará la resolución de verificación, que se comunica al Ministerio de Ciencia e Innovación, a la Comunidad Autónoma interesada y a la Universidad. Tras la autorización de la Comunidad Autónoma, el Ministerio de Ciencia e Innovación eleva al Gobierno la propuesta para el establecimiento del carácter oficial del título y su inscripción en el Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT)<sup>52</sup>, cuya aprobación mediante Acuerdo del Consejo de Ministros se publica en el Boletín Oficial del Estado. El registro en el RUCT significa que el Título ha adquirido la acreditación, y que se pueden poner en funcionamiento las enseñanzas conducentes a su adquisición en la Universidad que lo propuso por un período de 6 años desde su fecha de registro en el RUCT. Una vez finalizado tendrá que volver a iniciarse el proceso de verificación para mantener la acreditación.

#### **4.- CONFIGURACIÓN DE LOS ESTUDIOS QUE HABILITAN PARA EL EJERCICIO DE LA PROFESIÓN DE MAESTRO**

En relación con los estudios de la Educación Superior que en Portugal son equivalentes a Magisterio, esto es, aquellos que permiten ejercer la profesión de maestro en la Enseñanza Preescolar y en el primer y segundo ciclo de la Enseñanza Básica, se corresponden con una titulación de recorrido largo que requiere obtener primero el grado de Licenciado en Educación Básica (Educação Básica) y después realizar un Máster de especialización. Dicha formación es cursada en las Instituciones de Enseñanza Politécnica, a excepción de algunas universidades que tienen integradas enseñanzas politécnicas (Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto).

La estructura curricular del ciclo de estudios que permite obtener el grado de Licenciado en Educación Básica está formada por 180 créditos ECTS que son distribuidos entre los componentes de formación como sigue: Formación educacional general (15-20 créditos); Didácticas Específicas (15-20 créditos); Iniciación a la práctica profesional (15-20 créditos); Formación en el área de docencia (120-135 créditos).

Una vez obtenido el grado de Licenciado en Educación Básica debe estudiarse un Máster de especialización, de tres semestres de duración, que corresponden a 90 créditos, sin el cual no se puede ejercer como maestro. Estas especialidades de Máster son: Educación Preescolar, Enseñanza del 1º ciclo de Enseñanza Básica

---

<sup>52</sup> Real Decreto 1509/2008, de 12 de septiembre, por el que se regula el Registro de Universidades, Centros y Títulos.

(Enseño do 1º Ciclo do Ensino Básico), Educación Preescolar y Enseñanza del 1º ciclo de enseñanza básica, Enseñanza del 1º y 2º ciclo de Enseñanza Básica (Enseño do 1º e do 2º Ciclo do Ensino Básico). El título de Máster permite ejercer la profesión de maestro desde la educación preescolar hasta el 2º ciclo de Enseñanza Básica, lo que corresponde al alumnado de entre los 0 y los 12 años.

En España, los estudios universitarios adaptados al EEES que permiten ejercer la profesión de maestro son dos Grados, uno que permite el ejercicio de la profesión en Educación Infantil y otro en Educación Primaria. De ahí que entren en proceso de extinción otras titulaciones de Magisterio que se habían estado impartiendo hasta entonces (Educación Física, Educación Musical, Lenguas Extranjeras, Audición y Lenguaje y Educación Especial), si bien en los dos grados de magisterio mencionados se contempla la posibilidad de incorporar competencias docentes específicas relacionadas con Educación Física, Educación Musical, Lenguas Extranjeras o Atención a Necesidades Educativas Especiales<sup>53</sup>.

Los Grados de Educación Infantil y de Educación Primaria se adscriben a la rama de conocimiento de Ciencias Sociales y Jurídicas y tienen una duración de 240 ECTS (8 semestres o 4 cursos académicos)<sup>54</sup>. A parte de lo señalado anteriormente sobre las directrices para el diseño de títulos de Graduado y del proceso para la evaluación/acreditación de los Títulos Oficiales de Grado que afectan a la elaboración de los Proyectos de Títulos de los Grados de Educación Infantil y de Educación Primaria, existe legislación específica para la elaboración de dichos Proyectos<sup>55</sup>. Dicha legislación se refiere, por un lado, a la posibilidad de proponer una mención cualificadora, de entre 30 y 60 créditos europeos, adecuados a los objetivos, ciclos y áreas de la Educación Infantil y de Educación Primaria<sup>56</sup>. También se hace referencia a que el plan de estudios debe incluir, como mínimo, los siguientes módulos: Formación Básica (100 créditos); Didáctico y disciplinar (60 créditos) y Prácticum (50 créditos). Además hay que tener en consideración otra legislación<sup>57</sup> que menciona que ningún título podrá utilizar la denominación de Graduado en Educación Infantil o en Educación Primaria si no cumple que los planes de estudios tengan 240 créditos europeos. Por otra parte, se señala que los planes de estudios de Educación Infantil y de Educación Primaria deben garantizar la adquisición de las competencias necesarias para ejercer la profesión según la normativa aplicable.

---

<sup>53</sup> Siguiendo las recomendaciones del Libro Blanco de Magisterio (vol.1 y vol. 2).

<sup>54</sup> Real Decreto 1393/2007, de 29 de Octubre.

<sup>55</sup> Orden ECI/38542007 de 27 de diciembre por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de maestro en Educación Infantil; y Orden ECI/38542007 de 27 de diciembre por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de maestro en Educación Primaria.

<sup>56</sup> Teniendo en cuenta lo establecido al respecto en la Ley Orgánica 2/2006 de Educación.

<sup>57</sup> Resolución de 17 de diciembre de 2007 por la que se publica el Acuerdo del Consejo de Ministros por el que se establecen las condiciones a las que deben adecuarse los planes de estudios que habiliten para Maestro en Educación Infantil; y Resolución de 17 de diciembre de 2007 por la que se publica el Acuerdo del Consejo de Ministros por el que se establecen las condiciones a las que deben adecuarse los planes de estudios que habiliten para Maestro en Educación Primaria.

## **5.- CONCLUSIONES**

Tanto en España como en Portugal se han realizado grandes esfuerzos para adaptar sus particulares Sistemas de Educación Superior a los compromisos adquiridos durante el Proceso de Bolonia, al menos en cuanto a cambios legislativos se refiere. Se han observado una serie de aspectos en los que confluyen y otros en los que difieren dichos países para construir y consolidar el EEES. El objetivo primordial no es tanto homogeneizar los sistemas de educación superior, sino más bien facilitar la comparación y compatibilidad de los mismos. Siendo así, se facilita el reconocimiento de las titulaciones de educación superior, entre ellas, las que habilitan para el ejercicio de maestro, lo que permite que los titulados puedan ampliar sus perspectivas laborales a todos los países pertenecientes al EEES.

Para finalizar, cabe señalar que esta investigación supone apenas el inicio para seguir analizando, en un marco más amplio, los esfuerzos de España y Portugal por adaptar sus respectivos Sistemas de Educación Superior al EEES. Más aún, permitirá analizar el ámbito internacional en el que se están dando los pasos que son tenidos en cuenta por los 47 países que actualmente suscriben la Declaración de Bolonia, para hacer realidad los objetivos y medidas de la citada Declaración así como de las concreciones y ampliaciones fijadas a lo largo del denominado Proceso de Bolonia.

## **AGRADECIMIENTOS**

Esta investigación ha sido financiada por el Ministerio de Educación de España a través del Programa de Ayudas para Estancias de Movilidad en el Extranjero "José Castillejo".

## **BIBLIOGRAFÍA**

Acuerdo de Consejo de Ministros, celebrado el 19 de julio de 2002, por el que se autoriza al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte la creación de la Fundación estatal "Agencia nacional de evaluación de la calidad y acreditación" de las universidades.

Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de março.

Decreto-Lei nº 107/2008 de 25 de junho.

Decreto-Lei nº 369/2007 de 5 de novembro.

Lei nº 38/2007 de 16 de agosto, aprova o regime jurídico da avaliação do ensino superior (*aprueba el régimen jurídico de la evaluación de la enseñanza superior*).

Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto. Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior (*Segunda modificación de la Ley de Bases del Sistema Educativo y primera modificación de la Ley de Bases de Financiación de la Enseñanza Superior*).

Ley Orgánica 2/2006 de Educación.

Ley Orgánica 4/2007, de 12 de Abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001 de 21 de diciembre, de Universidades.

Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.

Orden ECI/38542007 de 27 de diciembre por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de maestro en Educación Infantil.

Orden ECI/38542007 de 27 de diciembre por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de maestro en Educación Primaria.

Portaria nº 30/2008, de 18 de Janeiro de 2008.

Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título.

Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre.

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

Real Decreto 1509/2008, de 12 de septiembre, por el que se regula el Registro de Universidades, Centros y Títulos.

Resolución de 17 de diciembre de 2007 por la que se publica el Acuerdo del Consejo de Ministros por el que se establecen las condiciones a las que deben adecuarse los planes de estudios que habiliten para Maestro en Educación Infantil.

Resolución de 17 de diciembre de 2007 por la que se publica el Acuerdo del Consejo de Ministros por el que se establecen las condiciones a las que deben adecuarse los planes de estudios que habiliten para Maestro en Educación Primaria.





**TRANSFIRENDO BUENAS PRÁCTICAS:  
LA EXPERIENCIA ESPAÑOLA EN EL ESPACIO EUROPEO DE  
EDUCACIÓN SUPERIOR EN RELACIÓN A LA ATENCIÓN A LA  
DEPENDENCIA Y LA ACCESIBILIDAD UNIVERSAL**

**Y. De la Fuente**  
**M.D. Escarabajal**  
Universidad de Jaén

**RESUMEN**

En el momento presente, la universidad española sigue inmersa en los cambios y adaptaciones que ha supuesto la entrada en el Espacio Europeo de Educación Superior, tanto desde la elaboración e implementación de nuevos Grados y el desarrollo de Postgrados. Esta reforma ha supuesto o bien un sistema de vía única para todas las titulaciones a lo largo de los niveles de Grado, Máster y Doctorado, o el ineludible cambio desde la metodología docente tradicional hacia un sistema centrado en el aprendizaje y en la revalorización de los elementos prácticos y aplicados.

Este cambio abre la puerta también a nuevos ámbitos de intervención como la atención a la dependencia, lo que requiere al mismo tiempo que se desarrolle la investigación y se consoliden los conocimientos teóricos de estudios con proyección social como disciplina académica.

**Palabras clave:** dependencia; Espacio Europeo de Educación Superior; grados; postgrados.

**TRANSFERRING GOOD PRACTICE:  
THE SPANISH EXPERIENCE IN EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA IN  
DEPENDENCE AND UNIVERSAL ACCESSIBILITY RELATIONSHIP**

**ABSTRACT**

In this moment, the Spanish university is making changes and adaptations to the European Higher Education Area, from the development and implementation of

new Degrees and Graduates. These changes drive to an only way for all academic studies or one change from the traditional teaching methodologies to a system where is very important to learn the practical and application situations.

This change opens the door to new areas of intervention like the care of dependence, for this is necessary one development of the investigation and the knowledge of studies about social projection.

**Key words:** dependence; European Higher Education Area; degree; postgraduate.

## **1.- INTRODUCCIÓN. EL MOMENTO ACTUAL**

Nos gustaría comenzar este artículo haciendo una reflexión sobre lo que hemos trabajado desde las distintas universidades españolas y los diferentes Colegios Profesionales, siempre en unión, para conseguir lo que ya es una auténtica realidad, los estudios de grado y posgrado.

Por todo lo conseguido hasta la fecha, se hace necesario, en plena transición académica, realizar un amplio debate para el diseño de las estrategias de avance y mejora, facilitando el desarrollo del bienestar en la medida que contribuye a conseguir la eficacia y eficiencia de las respuestas a las diferentes necesidades sociales que se planteen.

Las necesidades que se generan en las sociedades avanzadas precisan ser abordadas desde una perspectiva comunitaria porque afectan a nuestra vida en común, y requieren una acción colectiva para poder ser resueltas. Los/as profesionales, buscando favorecer los procesos de inclusión social, han diferenciado estas en tres dimensiones en su ámbito de intervención: el individual, desarrollando su actividad con la persona objeto de su intervención; el individual y familiar, desarrollando su intervención mediante dinámica de grupos, y el comunitario, tratando de favorecer los procesos de organización e interacción para generar comunidades en las que se potencien las dinámicas de inclusión social, en las que la acción colectiva permita superar problemas que solo pueden ser abordados desde la intervención comunitaria. Esta última perspectiva es fundamental en sociedades democráticas basadas en la participación de los/las ciudadanos/as. La capacidad de asociación y organización colectiva es un requisito previo para defender y favorecer el ejercicio de los derechos de ciudadanía (Fernández y López, 2008).

## **2.- EL DESARROLLO DE LAS PROFESIONES**

Los cambios que se están produciendo en el ámbito universitario español para su adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) con el fin de homogeneizar y convalidar títulos y competencias traen como consecuencia una serie de actualizaciones de amplio calado en el modelo de enseñanza universitaria que se ha desarrollado hasta ahora en España.

El proceso de reforma de la educación superior en nuestro país se caracteriza por dos factores centrales de cambio:

a) El establecimiento de un sistema de *vía única* para todas las titulaciones a lo largo de los niveles de Grado, Máster y Doctorado, en lugar del tradicional sistema

dual español de ciclos cortos terminales (diplomaturas) y ciclos largos (licenciaturas) con continuidad, y

b) La reorientación de la metodología docente tradicional hacia un sistema más centrado en el aprendizaje y en la revalorización de los elementos prácticos y aplicados.

Ambos afectan de manera diferente a los estudios del ámbito social. El primero satisface una reivindicación histórica de docentes, estudiantes y profesionales de poseer unos estudios universitarios de ciclo más amplio. El segundo propone extender al conjunto de la universidad métodos y actividades de gran tradición en los estudios del ámbito social, incluso desde antes de ser considerado como título universitario, tales como orientación eminentemente práctica, centrada en la consecución de habilidades y competencias profesionales.

El cambio tiene un eje central, concretamente la sustitución del antiguo sistema de catálogo cerrado de títulos y directrices generales propias que fijaban entre el 50 y el 70 por ciento del contenido de los planes de estudios, por un sistema de amplia autonomía de las universidades para la definición de los títulos y el diseño de los planes de estudios. Esta nueva orientación reflejada en el Real Decreto por el que se establece la Ordenación de las Enseñanzas Universitarias Oficiales, supone un escenario nuevo que contiene nuevas oportunidades y nuevos riesgos.

Desde este punto de vista, también recoge cómo la autonomía de las universidades deberá servir para abrir el camino a la innovación en los contenidos y en los métodos. En esta etapa de desarrollo de las profesiones del ámbito social, como así se hacía constar en las diferentes memorias de grado, el contexto social, económico, tecnológico y cultural en el cual se inscriben, se presentan características nuevas que plantean mayores exigencias en la formación de los/as diferentes profesionales:

- La globalización económica plantea nuevos escenarios en la política social: la ruptura económica, social y cultural y procesos de des-cohesión social que ocasionan pobreza, exclusión social y violencia.
- Las tecnologías de la información y comunicación conllevan nuevas oportunidades y a la vez nuevas formas de exclusión y marginación social distintas a las ya existentes.
- El progresivo envejecimiento de la población supone un esfuerzo de reactivación y visión de una vejez activa, participativa y satisfactoria, acompañado de un enfoque integral en la atención y el cuidado de los mayores en un contexto de aumento en la atención y cuidado de la población.
- El creciente individualismo de nuestra sociedad derivado de múltiples factores incrementa situaciones de inestabilidad y de convivencia.
- El fenómeno de la inmigración abre un debate político sobre la inclusión y participación de estos colectivos y pone a prueba la capacidad de cohesión de nuestra sociedad. Implica nuevos retos y oportunidades a la política social y a los trabajadores sociales.
- La evolución de las políticas sociales en el contexto europeo y la emergencia de un modelo pluralista de Estado de Bienestar genera una revisión del papel de los distintos sectores y actores implicados en la provisión de servicios de bienestar.

- El avance en el reconocimiento de los derechos, tanto individuales como sociales, obliga a revisar y potenciar los sistemas de protección para consolidarse como verdaderos derechos de ciudadanía. Lo que conlleva una mayor implicación por parte de los poderes públicos para que dichos derechos se hagan realidad y vayan acompañados de una financiación adecuada.

### **3.- LOS NUEVOS ÁMBITOS DE INTERVENCIÓN**

Los nuevos ámbitos de intervención van inexorablemente unidos a los tipos de necesidades sobre las que actúan los profesionales en la actualidad:

1. Hay personas que se encuentran con dificultades especiales añadidas para su integración en la vida social. Todos los/as ciudadanos/as tienen que incorporarse al empleo, participar en la vida social, obtener una vivienda, obtener unos ingresos para mantenerse, etc. Sin embargo, hay personas que se encuentran con obstáculos añadidos que les impiden hacerlos o que le exigen apoyos especiales para conseguirlo. Lo que tienen en común es la necesidad de apoyos específicos para desarrollar su incorporación en la vida social. Estas limitaciones para la incorporación constituyen *la exclusión social*.

2. Hay ciudadanos/as que no pueden desarrollarse en las actividades de la vida diaria sin la ayuda de otros/as. El apoyo para la realización de dichas actividades constituye el núcleo de atención a *la dependencia*.

3. Las personas menores de edad, así como aquellas que padecen determinadas discapacidades o enfermedades mentales, son consideradas en nuestra sociedad como no plenamente autónomas y necesitadas de tutela y protección. Por defecto, dicha responsabilidad recae sobre los padres/madres o sobre otros adultos/as. Asegurar y facilitar el ejercicio de esa responsabilidad es una tercera responsabilidad de los poderes públicos en este campo.

Cada una de estas tres necesidades puede ser abordada desde diferentes lugares, ya que su atención puede englobarse en un único sistema de servicios o disgregarse en varios. Esto representaría acciones que podrían desarrollarse desde diferentes dispositivos, como serían los sistemas de acceso al empleo, salud, vivienda o educación, o desde un único sistema o subsistema de inclusión social (Aguilar, 2009: 192-194).

Ante todo esto, el modelo necesita un nuevo diseño, que se encuentra inevitablemente unido a las opciones de política socioeconómica que tradicionalmente han girado en torno a la confrontación entre lo público y lo privado.

Estas transformaciones, plantean nuevos desafíos a la intervención social, debido a que ésta permanentemente está enfrentándose con problemas de diversa índole, generados como resultados de transformaciones en las ciencias en que se basa, cambios en la estructura de la sociedad y en la ideología que predomina en ella, lo que conduce a nuevas expectativas en relación con las competencias laborales necesarias para hacer frente a las transformaciones anteriormente señaladas.

Los cambios descritos están dando lugar a situaciones que requieren nuevos modelos de atención social, así como nuevas soluciones y recursos. La actuación de los profesionales en el ámbito social se perfila difícil en la medida en que

intervienen en situaciones de riesgo y vulnerabilidad social donde habrá que actuar deprisa, asimilando circunstancias imprevistas y problemas nuevos. Ello requiere una alta capacidad de análisis de los hechos sociales a partir de los elementos que les transfiere la realidad social. Para este cometido, resultan imprescindibles los instrumentos que una formación superior puede proporcionarles.

#### **4.- LA FORMACIÓN ACADÉMICA EN EL NUEVO ESCENARIO**

Este nuevo escenario supondrá, una más que probable, reorganización de las prestaciones/recursos y también una redefinición de la intervención social. Por todo ello, resulta necesario reforzar la formación de recursos humanos, organizativos y de gestión, por el desarrollo de la investigación y por consolidar la aportación teórica específica de los estudios con proyección social como disciplina.

Por ello, alguno de los argumentos que justifican la necesidad del desarrollo de los estudios de grado y posgrado, son los siguientes:

- Permiten completar la formación universitaria, en intervención social ante los nuevos fenómenos de creciente complejidad.
- Posibilitan respuestas a las demandas de formación superior del conjunto de profesionales de la intervención social.
- Favorecen la cobertura de un espacio en el que no existen titulaciones adecuadas a la creciente demanda de titulados superiores en materia de intervención social.
- Permiten equiparar el nivel formativo de los profesionales españoles de la intervención social con los de los demás países desarrollados.

En este sentido, la implantación del EEES, tiene que ser considerada como una oportunidad para la profesión, la docencia y la investigación en el ámbito social y no como una amenaza.

El EEES, el sistema de ciencia, investigación, innovación y desarrollo tecnológico europeo (Espacio Europeo de Investigación) y el sistema productivo y laboral (Mercado de Trabajo Europeo) configuran un triángulo de oro, mágico por cuyo interior se mueve con una cierta inercia y rozamiento el desarrollo económico, social y ciudadano de los distintos países de la Unión.

Los estudios de postgrado deben desarrollar un papel fundamental en este escenario; sin ellos no será posible alcanzar los compromisos adquiridos por los Jefes de Estado de los distintos países de la Unión Europea en las diferentes Cumbres celebradas los últimos años, Lisboa, Barcelona, etc. El postgrado es una pieza clave para relacionar el EEES con el Espacio Europeo de Investigación no sólo entre sí, sino también con todas aquellas estructuras que en paralelo van creciendo en sus alrededores con intenciones diversas pero todas ellas diseñadas para al final potenciar la innovación y la competitividad de los sistemas productivos del conjunto.

Es por ello por lo que en las universidades públicas, en las privadas posiblemente también pero su estudio queda fuera del presente trabajo, la formación de postgrado debe ser un objetivo estratégico de primera magnitud imprescindible

para incrementar la trascendencia del proceso formativo, facilitar la movilidad, la profundización intelectual y el desarrollo humanístico, cultural, científico y técnico.

La universidad española tiene una gran responsabilidad en el desarrollo de los posgrados y, por ello, no debería tratar el asunto con frivolidad. Sino al contrario, deberían tomarse especiales precauciones, al menos en las etapas iniciales, sobre todo a la hora de realizar los diseños organizativos y curriculares de los estudios necesarios para alcanzar los objetivos mencionados. Y ello debe ser así porque cualquier error en los planteamientos iniciales puede ser el principio del fin, desprestigiando los estudios, condicionando su desarrollo y conducir finalmente al fracaso, circunstancia especialmente grave cuando se trata de unos procesos formativos relevantes orientados a facilitar, promover e incentivar la profundización intelectual de nuestros/as jóvenes.

El momento es de oportunidad, sin duda, pero no para crecer indefinidamente en cantidad sino en calidad y en dimensión europea y social. La cuestión no será fácil de explicar pero quizá será todavía más difícil de comprender para una comunidad muy satisfecha, razonablemente diría yo tras un esfuerzo sostenido en las últimas décadas, que en muchos casos, ámbitos y ambientes de nuestro sistema universitario presupone la existencia de una calidad en sentido amplio contrastada pero que sólo es cierta en la práctica en algunos indicadores, campos o partes del conjunto.

Hoy día, y al menos también en los próximos 5-6 años, los estudios de postgrado deberían tratar con cuatro aspectos básicos:

1. Facilitar la transformación del sistema actual. Estudios de postgrado dirigidos a estudiantes y titulados nacionales, que han iniciado o van a iniciar en los próximos años sus estudios en el sistema LRU, para que puedan egresarse en el sistema EEES de forma compatible con la legalidad vigente y con unas perspectivas de futuro (estrategia tipo 1).
2. Internacionalizar la oferta y la demanda. Estudios de postgrado dirigidos a estudiantes nacionales, europeos y del resto del mundo diseñados específicamente para tal fin, tipo Erasmus-Mundus, en colaboración con otras universidades contemplando la movilidad como un instrumento formativo mas (estrategia tipo 2).
3. Orientar el currículo hacia campos del conocimiento emergentes. Estudios de postgrado que incorporen al sistema universitario español aquellos conocimientos que están en pleno desarrollo en el mundo, especialmente los relacionados con las ciencias de la vida, de la salud, de la tierra y del ocio y del bienestar (estrategia tipo 3).
4. Visualizar y dar continuidad a los programas de doctorado de calidad vigentes. Programas de estudio con una calidad acreditada por la agencia nacional y que por tanto constituyen un instrumento de primera magnitud para la calidad, la competitividad y el atractivo internacional del sistema universitario español (estrategia tipo 4).

Es evidente que ni la formación ni el conocimiento son compartimentos estancos pero también lo es que a medida que los sistemas se hacen más flexibles, tienen más grados de libertad y la expansión es casi más una consecuencia que un deseo de los agentes implicados. Por ello y en una primera fase los estudios de posgrado

relacionados con las cuatro orientaciones mencionadas, deberían estudiarse aisladamente y con una perspectiva restrictiva, lo que no tiene porque presuponer que no existan relaciones entre ellas que hagan factible implementaciones conjuntas ni que puedan crecer en un futuro próximo<sup>58</sup>.

## **5.- EL EEES VERSUS ATENCIÓN A LA DEPENDENCIA Y ACCESIBILIDAD UNIVERSAL**

El proceso de definición del EEES, desde la declaración inicial de Bolonia, señala que en el proyecto de una Europa unida, de construcción de una nueva ciudadanía europea, el conocimiento, y por tanto, la Universidad, es un componente indispensable *“capaz de dar a sus ciudadanos las competencias necesarias para afrontar los retos del nuevo milenio, junto con una conciencia de compartición de valores y pertenencia a un espacio social y cultural común”*.

En el marco de esa nueva ciudadanía, el principio de igualdad de mujeres y hombres, así como la creación de relaciones simétricas entre ambos, como principio imprescindible para el desarrollo de una sociedad más justa y de prevención de la violencia, ha recibido atención prioritaria en los diferentes *corpus* jurídicos que se han elaborado últimamente, tanto a nivel europeo, como en el ámbito español, donde el derecho a la igualdad de los artículos 14 y 9.2 de la Constitución se ha desarrollado a través de leyes estatales y autonómicas que recogen la necesidad de lo que ya, en el plano educativo, se establecía en la Declaración de Ministros de Educación celebrada en Berlín en 2003, contemplando la introducción de la perspectiva de género como corriente principal (mainstreaming) del diseño de los programas, los sistemas de evaluación y las estructuras académicas, como garantía de que la enseñanza superior pueda responder a la necesidad de formar los nuevos perfiles profesionales.

Como señalan Blanco y La Torre<sup>59</sup>, admirando la experiencia y trayectoria profesional de docentes universitarios que están trabajando en proyectos y desarrollando experiencias que hacen uso de las ventajas que ofrecen estas tecnologías para dar apoyo a grupos como el de las personas discapacitadas y/o dependientes, hemos considerado oportuno ilustrar en un apartado ejemplo de alguna de estas buenas prácticas.

Desde la Universitat Politècnica de Catalunya, Ponsa, Díaz y Català (2007) dan a conocer sus experiencias docentes que han llevado a cabo en dos nuevas asignaturas de estudios universitarios, puestas en marcha en el curso 2006/2007, e impartidas en el ámbito de la telerrobótica asistencial. La primera asignatura es ‘Sistemas de Teleoperación’ (6 créditos, optativa) y se imparte en el Plan de Estudios de la Titulación Ingeniería Técnica Industrial -Especialidad Electrónica

---

<sup>58</sup> Más información en:

[http://www.unex.es/unex/oficinas/oce/archivos/ficheros/documentos/promotores\\_bolonia/P\\_ostgradoUniv.pdf](http://www.unex.es/unex/oficinas/oce/archivos/ficheros/documentos/promotores_bolonia/P_ostgradoUniv.pdf)

<sup>59</sup> Más información en: el artículo: Promoción de la Autonomía en Situaciones de Dependencia: el uso de nuevas tecnologías de FRANCISCO JAVIER BLANCO ENCOMIENDA y MARÍA JOSÉ LATORRE MEDINA, en:

[http://www.uclm.es/profesorado/ricardo/Docencia\\_e\\_Investigacion/8/Blanco%20Encomienda%20%20%20%20%20%20F.J.%20y%20Latorre%20Medina%20%20M.J..doc](http://www.uclm.es/profesorado/ricardo/Docencia_e_Investigacion/8/Blanco%20Encomienda%20%20%20%20%20%20F.J.%20y%20Latorre%20Medina%20%20M.J..doc)

Industrial. La segunda asignatura es ‘Teleoperación e interfaces persona-máquina’ (4,5 créditos) que se imparte en el Plan de Estudios del Máster de Automática y Robótica, de reciente creación y dirigido por el Departamento de Ingeniería de Sistemas, Automática e Informática Industrial de la Universitat Politècnica de Catalunya.

Afortunadamente, varias instituciones de educación superior españolas han tomado conciencia de que la formación en “diseño para todos/as” es fundamental para que los arquitectos, diseñadores industriales, urbanistas, ingenieros de telecomunicación, ingenieros industriales e informáticos del mañana consideren adecuadamente la diversidad funcional en los productos y servicios domóticos. Desde hace unos años vienen desarrollando así diversas iniciativas académicas que incluyen en sus descriptores conceptos tales como factores humanos, metodologías de diseño centrado en el usuario y tecnologías de hogar digital, que tienen como finalidad principal formar a las personas responsables del análisis, diseño e implantación de proyectos domóticos, desde un enfoque multidisciplinar, mediante la correcta aplicación de las tecnologías existentes.

Ejemplos de algunas de estas excelentes iniciativas académicas dirigidas a profesionales que deseen acceder a una formación práctica que les permita identificar y analizar los diferentes problemas que se pueden encontrar en las empresas y proporcionar soluciones adecuadas se detallan a continuación:

- El *Máster de Domótica y Hogar Digital* de la Universidad Politécnica de Madrid, organizado y promovido por el Centro Domótica Integral (CEDINT, [www.cedint.org](http://www.cedint.org)), que se viene desarrollando desde el año 2004. Es el programa pionero a nivel nacional en formar a titulados superiores en el campo de la Domótica y el Hogar Digital. Instruye en habilidades y técnicas relacionadas con la Domótica y el Hogar Digital, desde una perspectiva global e integradora, con hincapié en aspectos prácticos.
- El *Máster en Diseño para Todos en Tecnologías de la Información y Comunicación*, que desde el año 2005, organizado por la Fundación ONCE, Fundación Vodafone y la Escuela de Negocios.
- El *Curso de Introducción al Diseño para Todos en Tecnologías de la Información y las Comunicaciones*, organizado por la Cátedra Vodafone en la ETSI de Telecomunicación de la Universidad Politécnica de Madrid, que forma en conceptos básicos relacionados con accesibilidad, autonomía personal y vida independiente.
- El *Máster Oficial en Dependencia e Igualdad en la Autonomía Personal de la Universidad de Jaén*, primer máster financiado en España por la Obra Social de Caja Madrid, totalmente adaptado al EEES. Las competencias están ligadas a cada uno de los itinerarios propuestos según la titulación de acceso al Máster, tiene tres itinerarios: Enfermería, Psicología/Educación y Trabajo Social (De la Fuente y Escarabajal, 2010).
- El *Título de Experto en Accesibilidad Universal y Diseño para Todos de la Universidad Internacional de Andalucía*, con la colaboración de la Fundación Design for all, el Instituto de Biomecánica de Valencia, entre otros.

Por todo ello, en el momento presente, los nuevos planes de estudios no pueden eludir la inclusión de enseñanzas que permitan conocer las causas de la



desigualdad, buscar soluciones para lograr la igualdad de mujeres y hombres y por tanto una sociedad, del siglo XXI, más integrada y democrática.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Aguilar Hendrickson, M. (2009): "Servicios Sociales: las tribulaciones de un sector emergente" en *Reformas de las políticas del bienestar en España*. Luis Moreno (ed.). Siglo XXI, Madrid.

De la Fuente, Y. y Escarabajal, M.D. (2010). La evaluación en la docencia semipresencial de los posgrados del espacio europeo de educación superior. En *Primeras Jornadas Internacionales sobre EEES: Evaluación*. Barcelona: Universitat Internacional de Catalunya y Furtwagen Editores. 184-187.

Fernández García, T. y López Peláez, A. (2008): *Trabajo Social Comunitario: afrontando juntos los desafíos del siglo XXI*. Alianza Editorial, Madrid.



# **LAS COMPETENCIAS EN EL CURRÍCULO UNIVERSITARIO Y SUS IMPLICACIONES PARA DISEÑAR EL APRENDIZAJE Y LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO**

**Pilar Alonso-Martín**

**José Luis Aguilera-García**

**Antonio Canalejo-Raya**

**Francisco Córdoba-García**

**Rocío Cruz-Díaz**

**Soledad Gil Hernández**

**Raquel Gómez-Masera**

**Manuel Jesús Herмосín-Mojeda**

**Escolástica Macias-Gómez**

**M<sup>a</sup> Antonia Nárdiz-Girón**

**Manuel Rodríguez-Sánchez**

**Rafael Torronteras-Santiago**

Universidad de Huelva

## **RESUMEN**

El objetivo de esta investigación es analizar tanto el nivel de importancia y de desarrollo que otorgan los alumnos universitarios a las competencias genéricas, y más en concreto a una serie de ellas, que han sido trabajadas específicamente mediante un proyecto de innovación docente, y por otra parte, conocer sus hábitos de trabajo académico. La muestra está compuesta por 379 estudiantes (Universidad de Huelva y Universidad Complutense de Madrid). Se ha aplicado un cuestionario tipo Likert con las competencias basadas en el Proyecto Tuning. Los resultados muestran que las competencias interpersonales son las menos valoradas. En las competencias trabajadas específicamente, aumenta el nivel de importancia pero no el nivel de desarrollo. El mayor porcentaje de tiempo es dedicado a preparar exámenes y trabajos en grupos. Se han encontrado diferencias en función del sexo, implicación en la innovación docente y Universidad. Se plantean sugerencias de mejora para aumentar la calidad docente.

**Palabras clave:** competencias genéricas; importancia; nivel de desarrollo; innovación docente; trabajo autónomo del alumno.

# THE COMPETITIONS IN THE UNIVERSITY CURRICULUM AND HIS IMPLICATIONS TO DESIGN THE LEARNING AND THE FORMATION OF THE PROFESSORSHIP

## ABSTRACT

The objective of this research is to analyze the level of importance, level of development that provide generic skills and more specifically to a range of generic skills that have been worked specifically through a teaching innovation project and know the habits of a student's academic work . The sample comprised 379 students (Universidad de Huelva and Universidad Complutense de Madrid). It has applied a Likert questionnaire, with the powers based on the Tuning project. The results show that interpersonal skills are the least appreciated. In the competitions worked specifically increases the level of importance but not the level of development. The greatest percentage of time spent preparing is exams and group work. We found significant differences in gender, involvement in innovative education and university. Suggestions for improvement are proposed to increase teaching quality.

**Key words:** generic skills; importance; level of development; teaching innovation; student self-employment.

## 1.- INTRODUCCIÓN

La implantación del EEES no sólo implica un cambio estructural de las enseñanzas, sino también un cambio en la metodología. Para Delgado (2006), el objetivo principal del proceso de aprendizaje en este nuevo marco, consiste no únicamente en la adquisición de conocimientos por parte del estudiante, sino que éstos queden supeditados al desarrollo de una serie de competencias, esto es, capacidades y destrezas en función de los perfiles académicos y de los correspondientes perfiles profesionales. Tascón (2008) indica que el aprendizaje no sólo se ve como mediación cognitiva de la adquisición de conocimientos sino como un proceso constructivo en el que los aprendices forman representaciones personales del contenido a partir de lo conocido. Por consiguiente, el aprendizaje se expresa en términos de competencias adquiridas.

Hoy se exige que la institución educativa forme personas competentes en los años de estudio; esto condiciona la formación del profesional e impone vincularla al campo profesional o de desempeño social, porque la sola ejercitación académica y la adquisición de conocimientos no garantizan el dominio y la pericia en las competencias profesionales, menos si esa información se hace por asignaturas o disciplinas aisladas sin un hilo integrador que permita aprehender la complejidad e interrelaciones de funciones y sistemas propios del ejercicio profesional y social (Campero, 2008).

La incorporación de las competencias a los estudios universitarios resulta un elemento básico para la formación de los estudiantes en una sociedad cambiante que reformula sus demandas constantemente y que a su vez aspira a profesionalizar la formación universitaria acercando la universidad a la sociedad y al mundo laboral (Mir, 2007).

Según el proyecto Tuning, las competencias se definen como una combinación dinámica de atributos (conocimientos y su aplicación, actitudes, destrezas y responsabilidad) que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos. Por tanto ayuda a definir los “resultados de aprendizaje” de un determinado programa de estudio; es decir, las capacidades que los alumnos deben adquirir como consecuencia del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El currículo universitario debe incluir dos tipos de competencias: técnicas y transversales; éstas últimas son comunes a diferentes puestos y/o perfiles profesionales y por ello deben incluirse en el conjunto de titulaciones universitarias, pudiendo enfatizar más en unas que en otras. Su desarrollo se concibe como continuación del iniciado en anteriores niveles educativos (Rodríguez, 2006).

Los objetivos de esta investigación vienen marcados por los resultados de una investigación del curso pasado, donde se detectaron carencias en el desarrollo de competencias genéricas interpersonales (comunicarse con otros expertos, trabajo en equipos multidisciplinares, habilidades interpersonales), competencias instrumentales (gestión de la información), competencias sistémicas (liderazgo, creatividad, iniciativa, perfil emprendedor y trabajo autónomo) y la “queja” explicitada del alumnado del excesivo número de trabajos grupales y/o individuales y la escasez de tiempo para realizarlos.

Para desarrollar esta investigación se ha utilizado el modelo fundamentado en la reflexión compartida, abierta y articulada en procesos de deliberación de manera que las aportaciones se basen en principios sólidos e informados, sin olvidar la vertiente experimental que la avala desde la práctica; al mismo tiempo que integramos procesos de regulación con objeto de elaborar propuestas fundamentadas a través del análisis de la propia práctica. Esto es, pretendemos un equilibrio entre los aspectos teóricos y prácticos de las actividades concretas de manera que ambas dimensiones se complementen y refuercen de acuerdo al siguiente marco conceptual y metodológico. Las fases de nuestro estudio son las siguientes: :

*1.- Constitución del Equipo de Trabajo:* este es el espacio destinado a discutir las bases de nuestro planteamiento así como la confección de las distintas estrategias y recursos para incentivar el desarrollo de las competencias y en particular de las anteriormente descritas. Igualmente, en este período se concretará la secuencia y las categorías de análisis relativas al objeto de estudio señalado. A la misma vez se especificaran los compromisos y obligaciones de cada integrante del equipo para conseguir una mayor eficacia en el proceso.

*2.- Confección de instrumentos y recursos concretos para la investigación:* tiene como objeto, una vez plasmado el marco teórico y las posibilidades prácticas, generar los mecanismos de observación y toma de datos para su posterior análisis y evaluación. Para la constitución de este objetivo, por una parte, se estudian las necesidades y posibilidades de cada miembro participante y posteriormente se confeccionan los recursos y materiales de investigación; por otra parte, el grupo se divide en pequeñas secciones, siendo cada una de ellas responsables de la elaboración de una “ficha” de las competencias asignadas. La estructura de dicha ficha, consensuada en el punto anterior, debe comprender los siguientes puntos:

“Qué es”; “Para qué” “Cómo” “Actividades” y “Recursos”. Una vez finalizada dicha ficha es puesta en común y se procede a la siguiente fase.

3.- *Experimentación en el aula*: espacio de acción compartida entre alumnado y docentes del proceso seguido. Una vez afirmados los principios de procedimiento y la estrategia a seguir se pasa a la implementación, lo cual conlleva un sistema de regulación que permita su adecuación según las circunstancias que concurren en cada situación.

4.- *Seguimiento y análisis compartido*: en la medida que se está defendiendo un proceso deliberativo, reflexivo y organizado en distintos ciclos complementarios (enfoque sistémico y progresivo), se necesita de ciertos momentos e instrumentos que hagan posible su revisión y adaptación. Se trata de incluir momentos destinados a considerar las distintas partes en función del marco general y viceversa.

5.- *Informe de resultados*: conclusiones y pistas para ir consolidando una nueva propuesta más fundamentada con objeto de hacer visible la propia marcha de las iniciativas abordadas.

Por tanto los objetivos son: plantear distintas estrategias metodológicas para incentivar la adquisición y desarrollo de las competencias mencionadas anteriormente mediante la aplicación de las fichas, conocer el nivel de importancia y desarrollo que les otorgan los alumnos universitarios a las demás competencias y analizar el tiempo de trabajo autónomo del alumnado para intentar dar soluciones a su demanda concreta.

## **2.- MÉTODO**

### *Sujetos*

La muestra está compuesta por 379 estudiantes de la Facultad de CC.EE y de Experimentales de la Universidad de Huelva (49%), y de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid (51%). El 22% son hombres y el 78% restante, mujeres. La edad se sitúa en un rango de 18-52 años, siendo la media de 21,4 (D.T.=4,52). Las titulaciones son magisterio (56%), psicología (12%), pedagogía (5%), Psicopedagogía (10%), CC. Ambientales y Geología (9%) y logopedia (7%). Dentro de la titulación de magisterio encontramos que el 26% son de Ed. Infantil, 15% de Ed. Primaria, 12% de Ed. Física, 34% de Ed. Especial y el 13% de Ed. Musical.

Están representados todos los cursos, pero es 1º quien tiene mayor número de alumnos (47%), correspondiente a Magisterio.

El 81% de los estudiantes eligieron sus estudios actuales como primera opción, mientras que un 12% y un 6% las eligieron como segunda y tercera opción respectivamente.

Un 13% provienen de otros estudios universitarios y la gran mayoría (93%) accedió a la universidad por la opción de Bachillerato, un 2% por el acceso a mayores de 25 años, un 5% proviene de ciclos formativos y un 1% de acceso a mayores de 45 años.

De la muestra anterior el 70% estaba implicada en el proyecto de innovación y la

distribución de las competencias trabajadas ha sido: un 40% en “gestión de la información”, un 28% en “trabajar en equipos multiprofesionales”, un 13% “comunicarse con expertos de otras áreas”, un 14% “creatividad”, un 28% “liderazgo”, un 30% “trabajar de forma autónoma”, y un 8% “contenidos del perfil emprendedor.

### *Instrumento*

Se elabora un cuestionario ad-hoc para esta investigación. El cuestionario constaba de 50 ítems, 33 de los cuales con formato Likert con 5 categorías ((1) nada; (2) muy poco, (3) algo, (4), bastante y (5), mucho). Se decidió seleccionar las competencias siguiendo el modelo del proyecto Tuning (González y Wagenaar 2003).

Se planteó que el cuestionario tuviera 3 bloques:

1. Valorar la importancia que tienen las competencias genéricas para el futuro profesional del alumno.
2. Valorar el nivel de desarrollo alcanzado en cada competencia y especificar las tres competencias indispensables para el futuro desempeño profesional.
3. Estimación del tiempo dedicado a distintas tareas desarrolladas fuera del aula: elaboración de informes de práctica, estudio de exámenes, consulta de bibliografía recomendada (artículos, libros, Internet), trabajo de contenidos teóricos (pasar apuntes, anotar dudas y elaborar esquemas de los temas), asistencia a tutorías y trabajos en grupo.

### *Procedimiento*

Se procedió a pasar el cuestionario a todos los alumnos durante la última semana del 2º cuatrimestre. Fueron los propios profesores quienes se ocuparon de esta tarea en su hora de clase.

### *Resultados*

#### Valoración de la importancia y desarrollo de las competencias genéricas

a) Los resultados muestran que las competencias percibidas por los alumnos como más importantes para un buen desempeño profesional han sido: “responsabilidad”, “motivación por el trabajo”, “motivación de logro”, “aplicar la teoría a la práctica” “seguridad en sí mismo”, “ser capaz de tomar decisiones”, “capacidad de aprender”, “conocimientos básicos generales de la profesión”, “comunicación oral y escrita en la propia lengua”, “adaptarse a nuevas situaciones”, “trabajo en equipo”, “organizar y planificar” y “resolución de problemas”. En cambio las menos valoradas han sido: “liderazgo”, “segunda lengua”, “perfil emprendedor”, “manejo de ordenador”, “gestión de la información”, “diseño/gestión de proyectos”, “trabajo autónomo”, “trabajar en contextos internacionales” y “comunicarse con otros expertos” tal y como se puede observar en la figura 1.

Las competencias con mayor nivel de desarrollo son: “trabajo en equipo”, “responsabilidad en el trabajo”, “capacidad de aprender”, “comunicación oral y escrita”, “motivación por el trabajo”, “motivación por alcanzar metas”, “conocimientos básicos generales de la profesión”, “capacidad para organizar y planificar”, “capacidad para aplicar la teoría a la práctica”, “ser capaz de tomar

decisiones”, “habilidades interpersonales” y “trabajo autónomo” mientras que las competencias con menor nivel de desarrollo han sido: “conocimiento de una segunda lengua”, “trabajar en un contexto internacional”, “liderazgo”, “perfil emprendedor”, “comunicarse con experto en otras áreas”, “resistencia al estrés”, “manejo del ordenador” y “diseño/gestión de proyectos” (figura 1).

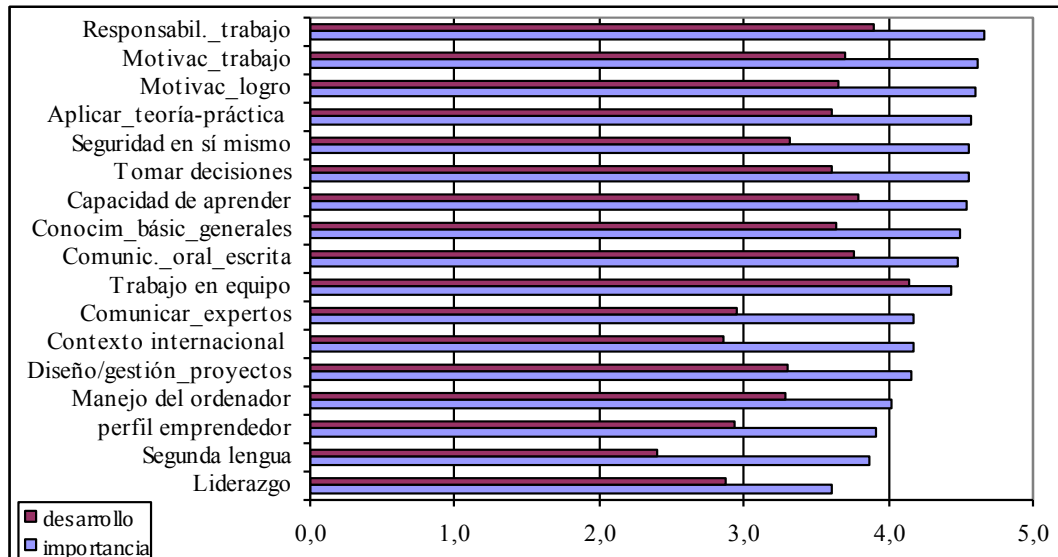


Figura 1. Comparación de medias del nivel de importancia y desarrollo de las competencias genéricas más y menos valoradas.

b) Centrándonos en las competencias trabajadas en el proyecto de innovación (“gestión de la información”, “trabajar en equipos multidisciplinares”, “capacidad para comunicarse con otros expertos”, “creatividad”, “liderazgo”, “trabajar de forma autónoma” y “contenidos del perfil emprendedor”) observamos que las medias obtenidas en el nivel de importancia y el nivel de desarrollo no están entre las competencias consideradas como más importantes ni más desarrolladas, tal y como puede verse en la figura 2.

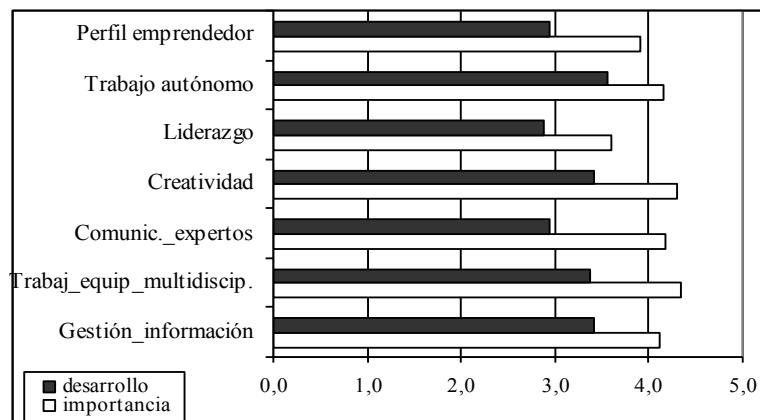


Figura 2. Comparación de las medias del nivel de importancia y del nivel de desarrollo de las competencias trabajadas en el proyecto de innovación.



Analizando las distintas variables, dentro de las competencias del proyecto, obtenemos que con respecto a la variable sexo: las mujeres señalan un mayor nivel de importancia en todas las competencias, excepto en "liderazgo", pero sólo son estadísticamente significativas las competencias "trabajar en equipos multidisciplinares" ( $p=.025$ ), "comunicarse con expertos en otras áreas" ( $p=.006$ ), y "creatividad" ( $p=.048$ ). Ocurre lo contrario en el nivel de desarrollo, pues son los hombres quienes manifiestan un mayor nivel de desarrollo en la mayoría de las competencias, excepto en "gestión de la información" que obtiene el mismo valor en ambos sexos y en "capacidad de trabajo autónomo" donde son las mujeres las que puntúan más alto, pero sólo es en "liderazgo" donde existen diferencias significativas ( $p=.000$ ).

En la variable lugar (Universidad de Huelva y Universidad Complutense de Madrid) se puede observar que los alumnos de la Universidad C. de Madrid vivencian como más importantes casi todas las competencias trabajadas, excepto "liderazgo" que puntúan igual y "gestión de la información" que son los alumnos de la U. de Huelva los que señalan mayor nivel de importancia ( $p=.046$ ). No todas las diferencias son significativas, sólo "trabajar en equipos multidisciplinares" ( $p=.000$ ), "capacidad para comunicarse con otros expertos" ( $p=.004$ ) y "creatividad" ( $p=.002$ ). No ocurre igual en el nivel de desarrollo, pues son los alumnos de la U. de Huelva quienes manifiestan un mayor nivel de desarrollo en todas las competencias trabajadas y todas ellas son estadísticamente significativas y así "trabajar en equipos multidisciplinares" ( $p=.008$ ), "capacidad para comunicarse con otros expertos" ( $p=.000$ ), "creatividad" ( $p=.000$ ), "liderazgo" ( $p=.000$ ), "trabajar de forma autónoma" ( $p=.000$ ) y "contenidos del perfil emprendedor" ( $p=.000$ ), sin embargo en la competencia "gestión de la información" ( $p=.000$ ) que son los alumnos de la U. Complutense quienes manifiestan mayor nivel de desarrollo.

Cuando comparamos los grupos donde se han llevado a cabo el proyecto de innovación, obtenemos los siguiente datos: en los grupos participantes manifiestan un mayor nivel de importancia en todas las competencias, pero sólo en "comunicarse con expertos de otras áreas" dicha diferencia es significativa ( $p=.018$ ); pero ocurre lo contrario en el nivel de desarrollo, pues en los grupos no participantes señalan un mayor nivel de desarrollo en todas las competencias, pero sólo son significativas en "capacidad para comunicarse con otros expertos" ( $p=.002$ ), "creatividad" ( $p=.031$ ), "liderazgo" ( $p=.003$ ) y "contenidos del perfil emprendedor" ( $p=.000$ ).

Hemos de tener en cuenta que el número de alumnos participante en cada competencia no ha sido muy numeroso y además al ser una experiencia individual, se diluyen los resultados, por ello sería recomendable para siguientes investigaciones centrarse, no en asignaturas, sino en cursos completos, de esta forma se podrá conseguir una mayor coordinación entre profesores y actividades.

#### Estimación del tiempo de trabajo autónomo

En la muestra total se puede observar que es la preparación de exámenes lo que les implica más tiempo a los alumnos, seguido de los trabajos en grupo, revisar los apuntes, búsqueda de información en Internet y elaboración de informes de las prácticas mientras que el menor tiempo es para la asistencia a tutorías

obligatorias, lectura de artículos obligatorios y anotar dudas, tal y como se puede ver en la figura 3.

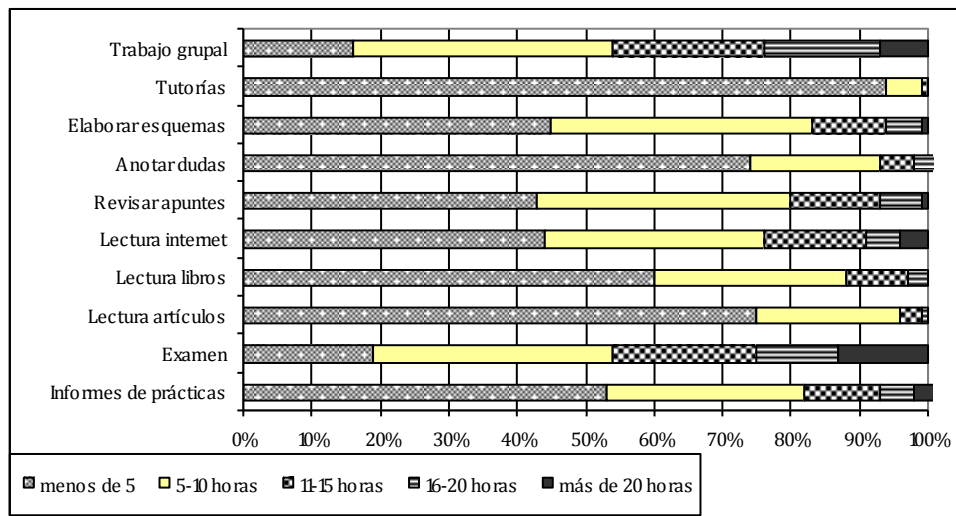


Figura 3. Distribución porcentual de la distribución del tiempo de trabajo autónomo del alumnado

Si comparamos los hábitos de trabajo en los grupos del proyecto, observamos diferencias significativas en algunos bloques: aumenta el número de horas para la realización de los informes de prácticas ( $p=.044$ ), disminuye el número de horas para la preparación de exámenes ( $p=.036$ ), disminuye el número de horas de búsqueda de información en internet ( $p=.038$ ); disminuye el número de horas dedicada a anotar dudas, disminuye el número de horas de asistencia a tutorías ( $p=.000$ ); mientras que la lectura de artículos obligatorios, libros obligatorios, revisar apuntes, elaboración de esquemas y mapas conceptuales, y trabajos grupales son muy similares. Esto puede ser explicado por el cambio de una metodología magistral con evaluación sumativa, a una metodología centrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje y con una evaluación formativa-sumativa. .

Comparando a las dos universidades, los resultados son muy similares, pero en la U. Complutense disminuye el tiempo que dedican a la búsqueda de información en internet ( $p=.029$ ) y asistencia a tutorías ( $p=.003$ ), pero aumenta el número de horas de trabajo grupal ( $p=.000$ ).

#### Mejoras Educativas

A partir de los datos analizados anteriormente se apuntan distintas líneas de actuación para mejorar el proceso competencial:

- Se deberán incorporar progresivamente las competencias genéricas, manteniendo en los primeros cursos un cierto grado de magistralidad, que deberá ir reduciéndose al avanzar a los cursos superiores para llegar así a competencias más específicas.
- Seguir desarrollando metodología activas que promuevan el trabajo del alumno, tanto individual/grupal como fuera/dentro de la clase para favorecer la adquisición de competencias.
- La importancia de las competencias está por encima del nivel de desarrollo

alcanzado; esto nos lleva a la necesidad de consolidar las competencias desarrolladas en mayor grado y de potenciar aquellas que se desarrollan en menor medida. Para poder llevarlo a cabo es necesario hacer hincapié en el diseño de actividades específicas.

- Los acuerdos alcanzados por los equipos docentes sobre las competencias transversales que se incluyen en los programas y que han sido verbalizados en las clases, revierten en la formación del alumno de forma positiva. Esto plantea la necesidad de seguir por el mismo camino, pero sería interesante plantear una jerarquización de dichas competencias, llegando a una coordinación vertical (por cursos) y horizontal (entre materias) para que de esta manera se complementen, no quedando competencias sin trabajar y otras hayan sido trabajadas en todas las materias de forma repetitiva.

- Sería recomendable utilizar estrategias para que el alumnado, por un lado, incremente el tiempo dedicado a la lectura de artículos de investigación y a las tutorías (guía y orientación, no sólo revisión de exámenes) y, por otro lado, reduzca la cantidad de tiempo empleado en revisar apuntes, pues es necesario que el alumnado cuente con las nuevas tecnologías (plataformas moodle, Webct, CD de las asignaturas) y las utilice con mayor asiduidad.

Los resultados expuestos sobre las competencias, su nivel de importancia, adquisición y desarrollo son interesantes para realizar una profunda reflexión, pero hay que hacer la salvedad de las limitaciones del presente estudio que, si bien es una primera aproximación válida, no deja de estar sujeto a ajustes y ampliaciones futuras que evidencien aspectos más sutiles y detallados del fenómeno investigado.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Campero, M. (2008). La evaluación por competencias, mitos, peligros y desafíos. *Educere*, 43, 805-814.

Delgado, A. M. (2006). *Evaluación de las competencias en el espacio europeo de educación superior*. Barcelona: J.M. Bosch Editor.

González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report. Phase one*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Mir, A. (2007). Las competencias transversales en la Universidad Pompeu Fabra. La visión de los docentes y estudiantes de 2º ciclo. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, número monográfico I. [http://www.redu.es/Red\\_U/m1](http://www.redu.es/Red_U/m1) (consultado en mayo de 2009)

Rodríguez, L. (2006). De la evaluación a la formación de competencias genéricas: aproximación a un modelo. *Revista Brasileña de Orientación Profesional*, 7 (2), 33-48

Tascón, C. (2008). *El profesorado universitario en el EEES: reflexiones ante las nuevas competencias*. I Congreso Internacional Virtual de Educación. CIVE 2008. Illes Balears, 1-15.



# PROPUESTA DE FORMACIÓN EN HERRAMIENTAS OPEN SOURCE EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN MUSICAL SUPERIOR

**Mónica Sánchez**

Universidad Pública de Navarra

## RESUMEN

Se pretende reflejar una parcela de la enseñanza musical superior y su relación con las herramientas de fuentes abiertas (*open source*) e Internet. Con el advenimiento del EEES (Espacio Europeo de Educación Superior) se consolida el cambio metodológico de una enseñanza dirigida al logro de competencias, virtud a lo cual es necesario dibujar un mapa conceptual en lo referente a los entornos educativos musicales, creando actitudes críticas y reflexivas.

**Palabras clave:** educación musical; formación de docentes; tecnología educativa.

## PROPOSAL FOR OPEN SOURCE TOOLS TRAINING IN THE FIELD OF MUSICAL HIGHER EDUCATION

### ABSTRACT

It is intended to reflect a lot of higher musical education and its relationship with open source tools (*open source*) and the Internet. With the advent of the EHEA (European Higher Education Area) consolidates the approach used in teaching skills aimed at achieving, under which it is necessary to draw a conceptual map in relation to music education environments, creating critical and reflective attitudes.

**Key words:** music education; teacher training; educational technology.

### 1.- INTRODUCCIÓN

Mediante la presente comunicación se trata de poner de manifiesto la importancia del uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación al servicio musical, ya que son un creciente marco de referencia y ampliación de recursos y herramientas en constante evolución, resaltando el potencial del software *Open Source*. Se pretende reflexionar en torno a una parte de la formación del profesorado de

música ante la convergencia europea. Los retos que, para la educación y el aprendizaje, suponen el desarrollo acelerado de la sociedad de la información eran impensables hace unos años. Esto plantea un desafío para el profesorado, pues éste ha nacido en una generación en la que no había acceso generalizado a las TIC y, en cambio, el estudiante ha nacido en una sociedad en la que las nuevas tecnologías constituyen cada vez más lo cotidiano. Se pretende plantear una propuesta dirigida al aprendizaje del alumnado de educación superior (universidad y/o conservatorios superiores) utilizando las tecnologías de la información aplicadas al ámbito musical.

Las palabras de Lawrence Stenhouse que hemos recogido al comienzo de la presente comunicación inspiran a recapacitar en la formación de los futuros enseñantes (Díaz, 2005), fomentándose una reflexión consciente sobre la información musical que reciben estos estudiantes.

## **2.- LA ENSEÑANZA MUSICAL EN LA ERA DIGITAL**

Es cierto que Internet como fenómeno masivo tiene menos de 15 años. Sin embargo, su corta vida ya puede dividirse en eras, perfiladas por profundos cambios de rumbo. En la “primera era”, la 1.0, los sitios eran estáticos y la información, unidireccional: la comunicación seguía el modelo del monólogo (una persona, un responsable del sitio, ponía a disposición una información para que fuera accesible).

En la era 2.0 (que ya progresa hacia lo que se menciona como web 3.0, la web semántica e inteligente), en cambio, imperan la interactividad y el dinamismo. La comunicación se convirtió en un diálogo en el que todos participan casi con los mismos derechos. La información se imparte desde múltiples fuentes y se va retroalimentando sin demasiado control. Soportes para compartir videos o fotos como *flickr* y *youtube*, lo demuestran.

Las tecnologías hacen posible nuevas formas de interactividad, nuevas maneras de fortalecer lazos de afiliación, fomentando la sociabilidad (Yúdice, 2007) y la mezcla de culturas de diferentes orígenes. Si se calculara cuántos fonogramas circulan en internet, o cuántos archivos se canjean mediante los protocolos *P2P*, los videos subidos a *YouTube*, *MySpace*, o música a *SoundCloud* o sitios parecidos, se podría afirmar que se está produciendo, consumiendo y comentando más música que nunca.

## **3.- EL SOFTWARE LIBRE EN EDUCACIÓN**

Delalande (2004) señala con las siglas TICCE a las Tecnologías de la Información, la Comunicación y la Creación para la Educación, poniendo así en evidencia el incalculable valor que dichas tecnologías aportan a la creatividad musical.

Según informes de CENATIC (Centro Nacional de Referencia de Aplicación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación basadas en fuentes abiertas) las tecnologías abiertas “son un modelo educativo en sí mismo, libre, democrático, sostenible y tecnológicamente competitivo, que contribuye a formar a personas libres, independientes, críticas y autónomas, capaces en el futuro de elegir su opción tecnológica”. El centro ha elaborado un documento llamado “10 razones

para elegir software de fuentes abiertas en la Educación” que recoge aspectos de carácter educativo, técnico y social. Diez razones para elegir Software de Fuentes Abiertas en la educación:

1. Contribuye a formar personas libres, independientes, críticas y autónomas.
2. Permite enseñar con herramientas adaptadas a la realidad del alumnado.
3. Crea una Comunidad de Conocimiento Compartido.
4. Favorece en la persona la libertad de elección tecnológica.
5. Evoluciona rápidamente y permite una eficaz solución de los problemas.
6. Una solución madura, con experiencias de éxito en el entorno educativo español.
7. Permite ahorrar costes en la implantación, mantenimiento y gestión de los centros educativos.
8. Facilita que los alumnos dispongan en su casa de las mismas herramientas educativas que utilizan en su centro educativo, y de forma 100% legal.
9. Garantiza la seguridad.
10. Potencia la innovación de productos y servicios a través de empresas locales.

En palabras de Danuta Glowacka (2004:60) “nuestro compromiso con la enseñanza consiste en dar ejemplo y despertar entusiasmo, mostrar el camino; a cambio recibiremos el estado de gracia del profesor que recibe la confianza y el afecto del alumno”. Por lo tanto, en la formación de los futuros educadores/as musicales debemos hacer hincapié en ese entusiasmo y ejemplo, en todas las facetas educativo-musicales que generen las situaciones de enseñanza-aprendizaje en el aula de educación superior.

La formación musical en ese ámbito se puede clasificar en enseñanzas universitarias (grado en Maestro de Educación Primaria con mención en Educación Musical) o en las que se imparten en los Conservatorios Superiores, que gracias a las actuales legislaciones también pueden incluso diseñar estudios de Master. Por lo que la situación es óptima para la reflexión en la gestación de estos nuevos planes de estudios en grados y posgrados en el campo de la investigación musical.

#### **4.- RECURSOS OPEN SOURCE PARA EL ÁMBITO MUSICAL (MUSIC 2.0)**

El principal problema que se presenta cuando navegamos por Internet para documentarnos sobre cualquier cuestión concreta es el de la selección (Sánchez, 2004). En la actualidad, tanto docentes como discentes tiene a su disposición un amplio despliegue de recursos y materiales didácticos para la educación musical, pretendiendo en todo momento mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en las distintas etapas educativas.

En el proyecto que actualmente estamos llevando a cabo el grupo de investigación *Evaluación y Desarrollo de la Percepción Musical*, en la fase de entrevistas a los sujetos (estudiantes de grado superior en Conservatorio) acerca de si escuchan o no versiones de las obras atonales que deben interpretar dentro de su programa

instrumental, aseguran que siempre y de forma muy frecuente consultan en internet otras interpretaciones, buscando otro punto de vista sobre cómo afrontar las dificultades técnicas o interpretativas de la obra en cuestión.

Por lo tanto, es manifiesto el uso de la *World Wide Web* como herramienta de estudio y banco de recursos musicales. Pero ¿han recibido formación en ese sentido? ¿poseen actitudes reflexivas y críticas sobre lo que internet les ofrece? ¿conocen software o páginas web que realmente sean efectivos y adecuados para su aprendizaje? ¿vislumbran el límite entre el conocimiento libre y los derechos de autor?

Tal vez no se logre contestar a estas cuestiones nunca, ya que la problemática esencial en torno a la brecha digital que existe entre docentes y discentes, esto es, la consistente en que los formadores/as actuales no se formaron en la era digital, dificulta la perspectiva de estudio y evaluación del entorno educativo que se genera en internet como herramienta de trabajo, con su diversidad de medios y recursos.

Como señala Subirats (2005), debemos ser capaces de tener una clara visión de futuro y conseguir formar a nuestros especialistas como profesionales competentes y necesarios. Estamos ante una oportunidad histórica de adecuar las enseñanzas musicales al mundo actual.

Siguiendo parte de la clasificación de Sánchez (2004), se refieren a continuación diferentes herramientas y sitios web de acceso libre, gratuito, sin considerar aquel software propietario, ya que podríamos considerar que las herramientas del universo *open source* ofrecen ya calidad suficiente como para tenerlas muy en cuenta, así como posibilitar la creación de futuros desarrolladores de esos mismos programas, al posibilitar el acceso al código fuente (*open source, fuentes abiertas*). Sería casi imposible señalar a continuación la ingente cantidad de este tipo de recursos, debido al dinamismo que ofrece internet, así que señalamos algunos de los que consideramos más interesantes, para que sirvan como mejor ejemplo, pero sabiendo que pueden existir otros muchos de igual o mayor calidad educativa.

### **RECURSOS BIBLIOGRÁFICOS ON-LINE**

23. Páginas web, libros y revistas electrónicas: <http://www.bologna-and-music.org>; <http://books.google.es/>; ADIE ([www.adie.es](http://www.adie.es)), REIFOP ([www.aufop.com](http://www.aufop.com)), RELIEVE ([www.uv.es/relieve](http://www.uv.es/relieve)), Comunicar, Scherzo, The Strad, LEEME (<http://musica.rediris.es/leeme/>); Profesorado (<http://www.ugr.es/~recfpro/>) ...

24. Enciclopedias y diccionarios: Naxos <http://www.naxos.com/education/glossary.asp>, <http://www.music.vt.edu/musicdictionary/>

25. Glosarios de términos musicales y compositores en formato .html: [www.teoria.com](http://www.teoria.com)

### **MATERIALES INTERACTIVOS-MULTIMEDIA-HYPERMEDIA**

Bancos de sonidos e imágenes: Youtube; Youtube.edu; Spotify; Myspace; Soundcloud  
Software, bases de datos: comunidades virtuales, repositorios de partituras,



audiciones:

- f) *MusOpen*: <http://www.musopen.com/>
- g) *LenMus*: <http://www.lenmus.org/>
- h) *Mutopia*: <http://www.mutopiaproject.org/>
- i) *Free sheetmusic*: <http://www.lysator.liu.se/~tuben/scores/>
- j) *IMSLP / Petrucci Music Library*: <http://imslp.org/wiki/>
- k) *Bivem*: <http://80.34.38.142:8080/bivem/>
- l) *Teoría.com*: <http://www.teoria.com/indice.htm>
- m) *Instituto de Tecnologías Educativas*: <http://www.isftic.mepsyd.es/>
- n) *Red Telemática Europea para la Educación*: <http://www.xtec.es/rtee>
- o) *EduTec*: <http://www.edutec.es>

Tutoriales, videos educativos y Cursos on-line: por ejemplo, los vídeos sobre interpretación violinística del gran pedagogo Karl Sassmannhaus

## **EDITORES MUSICALES**

Software musical “libre”, de fuentes abiertas:

*MuseScore*: <http://musescore.org/es>

*Lilypond*: <http://lilypond.org/>

Aplicaciones de Audio:

*Ardour*: <http://www.ardour.org/>

*Audacity*: <http://audacity.sourceforge.net/>

*Rosegarden*: <http://www.rosegardenmusic.com/>

## **5.- REFLEXIÓN FINAL- EL FENÓMENO DE LA UBICUIDAD SONORA**

*Las nuevas tecnologías nos permiten liberarnos de la oferta limitada a que nos tenía condenados la industria del entretenimiento.  
Yúdice, G. (2007:96)*

La oportunidad que tenemos por delante es extraordinaria. Por ello, la formación de los futuros profesores y profesoras de Música debe orientarse hacia la elaboración de didácticas que integren de forma efectiva y eficaz las Tecnologías de la Información y la Comunicación como una herramienta más dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje de la música. Modelos metodológicos que, en definitiva, acerquen al alumnado a diferentes fuentes de información y creación

(medios audiovisuales, Internet, textos y otros recursos gráficos y sonoros) para aumentar su conocimiento y disfrute de la música.

En demasiadas ocasiones, la presencia de las TIC en la enseñanza superior se ha asociado a una imagen de calidad e innovación que, a veces, cono concuerda con la realidad (Cabero et al., 2010). El ordenador y la conexión a Internet comienzan a vislumbrarse y entenderse como medios imprescindibles para la realización de la tarea docente. Debemos superar la visión de las TIC como instrumentos (mera realización de presentaciones *power point*, por ejemplo) y alcanzar otras dimensiones, como señalan Cabero et al (2010): la semiológica/estética, curricular, pragmática, psicológica, productora/diseñadora, seleccionadora/evaluadora, crítica, organizativa, actitudinal e investigadora.

Los compositores e intérpretes de todos los períodos estilísticos han experimentado y utilizado las innovaciones técnicas que la sociedad de la época ha puesto a su alcance (Fuertes, 1997), ya que la evolución de la música se ha producido siempre de forma paralela a los avances científicos y tecnológicos del momento. Para ejercitar ese pensamiento crítico y estético en el alumnado y concretar las posibilidades de aplicación pedagógica de las NTICs no será tarea fácil, ya que las expectativas teóricas son abundantes, pero en la práctica se hace necesario reflexionar y resolver la formación del profesorado, los equipamientos de los centros, y completar de contenidos didácticos específicos la posibilidad de acceso a las herramientas tecnológicas en el ámbito musical.

*Agradecimientos: Ministerio de Ciencia e Innovación de España. Plan Nacional de Investigación i+d 2008-2011. Proyecto "Audición, cognición y emoción en la interpretación de la música atonal por estudiantes de grado superior de música" (código EDU-2008-03401).*

## **BIBLIOGRAFÍA**

AGUILERA, M.; ADELL, J-E.; BORGES, E. (2010) "Apropiaciones imaginativas de la música en los nuevos escenarios comunicativos". *Comunicar*, 34, vol. XVII. DOI:10.3916/C34-2010-02-03

CABERO, J. (2004) "Formación del profesorado en TIC". *Actas del II Congreso Nacional de Formación del Profesorado en Tecnologías de la Información y la Comunicación. Jaén*. (Disponible en <http://tecnologiaedu.us.es/jaen/Cabero.pdf>)

CABERO, J.; LLORENTE, M<sup>a</sup> del C.; MARÍN, V. (2010). "Hacia el diseño de un instrumento de diagnóstico de "competencias tecnológicas del profesorado" universitario". *Revista Iberoamericana de Educación*, nº52/7.

DELALANDE, F. (2004). "La enseñanza de la música en la era de las nuevas tecnologías". *Comunicar*, 23.

DÍAZ, M<sup>a</sup> T. (2005). "La formación del profesorado de Música ante la Convergencia Europea". *REIFOP*, 8(6). (Enlace web: <http://www.aufop.com/auop/home/> - Consultada en 13-05-10)

DÍAZ, G. (2008). *Las TIC en el Aula de Música*. En Ministerio de educación, educación SOCIAL Y DEPORTE: Percepción y Expresión en la Cultura Musical

- Básica. Instituto Superior de Formación y Recursos en Red para el Profesorado.
- FUERTES, C. (1997). "Educación Musical y Tecnologías de la Información y la Comunicación". *Métodos de Información*, Vol. 4, nº 21.
- FUERTES, C. (1998): *La tecnología informática y la música*, en VARIOS: Tecnología de la información en la educación, Madrid: Anaya Multimedia.
- GIL, V. (2008). "La guía docente: punto de partida para la concreción de un nuevo grado superior de música adaptado al Espacio Europeo de Educación Superior" *Revista Electrónica de LEEME (Lista Europea Electrónica de Música en la Educación)* Nº 21-Junio. Disponible en <http://musica.rediris.es> (2008)
- GLOWACKA, D. (2004). "La música y su interpretación como vehículo de expresión y comunicación". *Comunicar* 23: 57-60.
- MAYER, R. (2000). *Diseño educativo para un aprendizaje constructivista*. En Reigeluth, Charles (ed.), *Diseño de la Instrucción. Teorías y modelos*. Madrid: Aula XXI Santillana (pp. 154-171)
- PALOMO, R. (2000). "La tecnología informática como recurso de la música". *Quaderns Digitals*, 24. <http://www.quadernsdigitals.net> (4/05/09)
- SÁNCHEZ, V. (2004). "Materiales y Recursos para la Educación Musical en la Red". *Actas del II Congreso Nacional de Formación del Profesorado en Tecnologías de la Información y la Comunicación. Jaén.* (Disponible en <http://tecnologiaedu.us.es/jaen/Sánchez%20López.pdf>)
- STENHOUSE, L. (1985). "El profesor como tema de investigación y desarrollo". *Revista de Educación*, 277:43-53.
- SUBIRATS, M<sup>a</sup> A. (2005). "La Educación Musical en el Espacio Europeo de Educación Superior". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (1): 39-51
- TRABALDO, S.; PIRIZ, N.; LORENZATI, G. (2008). "Herramientas 2.0 al Servicio del E-learning Colaborativo". *RIED* v. 11: 2, (89-112)
- YÚDICE, G. (2007). *Nuevas tecnologías, música y experiencia*. Barcelona: Gedisa.



# **EXPERIENCIA-PILOTO DE IMPLEMENTACIÓN DE LA TUTORÍA ENTRE COMPAÑEROS (PEER TUTORING) EN EL PRIMER CURSO DE LA DIPLOMATURA EN MAGISTERIO (ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN INFANTIL) DE LA UNIVERSIDAD DE SALAMANCA**

**José Antonio Cieza García**

Universidad de Salamanca

## **RESUMEN**

La tutoría entre compañeros puede ser considerada como una modalidad de “aprendizaje entre iguales”, pero sobre todo como una modalidad de acción tutorial en la que un compañero, más experimentado y conocedor del medio universitario y con mayores competencias a nivel académico, tras un proceso de entrenamiento o formación y a través de un marco de relación asimétrica exteriormente planificado por un equipo de profesores, proporciona ayuda, apoyo, guía, orientación, asesoramiento, supervisión, consejo, acompañamiento y seguimiento a un alumno nuevo y recién llegado a la Universidad (primer curso) y por tanto con menos conocimiento de la institución universitaria y con menos competencias académicas (cross-ability), con el fin de facilitar sus procesos de transición, adaptación y promoción a/en la institución universitaria y optimizar su aprendizaje y desempeño académico.

Se trata de un recurso pedagógico de inestimable valor en el entramado organizativo de la enseñanza universitaria que en ningún momento puede suponer una sustitución de la tutoría ejercida por el profesor o de la labor desempeñada por los servicios de orientación institucionales, sino más bien un complemento y apoyo fundamental que potencia y completa el desarrollo y funcionalidad de un Plan Institucional de Acción Tutorial situado en las coordenadas del Espacio Europeo de Educación Superior.

**Palabras clave:** relaciones entre pares; tutoría; estudiante universitario; enseñanza superior.

# **IMPLEMENTATION OF A PILOT PROGRAMME OF PEER-TUTORING IN THE FIRST YEAR OF THE TEACHER EDUCATION DEGREE COURSE (SPECIALITY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION) AT THE UNIVERSITY OF SALAMANCA**

## **ABSTRACT**

Peer-tutoring can be considered as a modality of “peer-learning”, but above all as a kind of tutoring in which an experienced and more academically competent student, already familiar with the university system, is previously trained and, working within a frame of an asymmetrical relation externally planned by a team of teachers, provides help, support, guidance, orientation, assessment, supervision, advice, companionship and monitoring of a new and recently arrived student at university (first year), who therefore has fewer academic competences (cross-ability), in order to facilitate the processes of transition, adaptation, and promotion to/in an institution of higher education and to optimize that new student's learning and academic performance.

It is an educational resource of unquestionable value in the organizational network of university teaching but which can never replace tutoring from lecturers or the work carried out by institutional guidance services. Instead it is considered a complement to these and a fundamental support that strengthens and completes the development and functionality of an Institutional Tutoring Plan that forms part of the coordinates of the European Higher Education Area.

**Key words:** peer relations; tutoring; university student; higher education.

La experiencia que ahora presentamos se ha desarrollado durante el Curso 2009-2010 en la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca, siendo aprobada y financiada por la propia Universidad como Proyecto de Innovación Docente. Han participado 14 alumnos-tutores y 14 alumnos-tutorados. El Equipo de Coordinación ha estado formado por 6 profesores: José Antonio Cieza García (coordinador), Dionisio de Castro Cardoso, María Luisa García Rodríguez, Carmen López Esteban, José Ricardo García Pérez y María Consuelo Monterrubio Pérez.

## **1.- FUNDAMENTACIÓN**

Iniciar estudios en la Universidad y entrar en la carrera elegida implica para el alumno de primer curso abrirse a situaciones nuevas que conllevan a menudo no sólo temores, incertidumbres, dificultades y desorientaciones de todo tipo (académicas, curriculares, relacionales, administrativas, informativas...), sino además la ausencia frecuente de estrategias para la toma de decisiones, la asunción de responsabilidades y, en definitiva, para enfrentarse a esas mayores cotas de autonomía de las que ahora dispone, a esa mayor implicación personal que se le requiere y a esa dirección y administración personal de sus actuaciones, de su tiempo y de su aprendizaje que ahora se le exige. A todo lo anterior se le une, en ocasiones, un abandono del domicilio familiar, e incluso del propio país (alumnos extranjeros), con todo lo que esto supone de ausencia del contexto habitual y, consiguientemente, de necesidad de adaptarse al nuevo hábitat. Todos

estos aspectos se presentan como condicionantes de la integración del joven en la Universidad e influyen sin duda en su rendimiento y desempeño académico.

Uno de los desafíos de las instituciones universitarias consiste en dirigir hacia los nuevos alumnos una estrategia de orientación (acción tutorial) capaz de facilitar y apoyar sus procesos de transición, adaptación, ajuste, integración, socialización y participación a/en la institución universitaria, y al mismo tiempo, promover en ellos la adquisición y/o mantenimiento de competencias pertinentes al trabajo universitario, al éxito en los procesos de aprendizaje y al desempeño académico en general, contribuyendo también a evitar, en las situaciones más extremas, el fracaso en el primer año universitario, y en consecuencia, un posible abandono de los estudios o el cambio de titulación. La tutoría entre compañeros se presenta en ese sentido como una estrategia capaz de contribuir eficazmente al logro de estos propósitos. (Boud, Cohen y Sampson, 2001; Griffiths, Houston. y Lazenblatt, 1995; Topping, 2005).

La tutoría entre compañeros goza de gran desarrollo en muchas universidades a nivel nacional e internacional, sin duda debido al nivel de comunicación y al grado de empatía que se logra entre pares de iguales (experiencia común, igualdad y espontaneidad relacional, clima favorable, códigos compartidos), así como a su probada eficacia y eficiencia educativa (Goodlad y Hist, 1989; Topping, 1996, 2000a; Walberg y Paik, 2000; García Jiménez, Romero Rodríguez, Valverde Macías, 2003; Oliveros, García, Ruiz, Valverde, 2003-2004; Marchena Consejero, 2005; Álvarez y González, 2005; Sánchez Ávila, Macías Guarasa, Almendra Sánchez, Jiménez Leube, 2007). Se trata de un recurso pedagógico de inestimable valor en el entramado organizativo de la enseñanza universitaria, que en ningún momento puede suponer una sustitución de la tutoría ejercida por el profesor, sino más bien un complemento y apoyo fundamental que potencia y completa el desarrollo y funcionalidad de un Plan Institucional de Acción Tutorial situado en las coordenadas del Espacio Europeo de Educación Superior.

## **2.- OBJETIVOS Y COORDENADAS DEL PROYECTO**

La experiencia-piloto que ahora presentamos ha tenido como objetivo principal la *implementación de la tutoría entre compañeros (peer tutoring) en el primer curso de la Diplomatura de Magisterio (Especialidad de Educación Infantil)*.<sup>60</sup>

A este objetivo general deben añadirse otros de carácter más específico:

1. Facilitar al alumno de primer curso los procesos de transición del Bachillerato a la Universidad.
2. Aportar al alumno-tutorado la necesaria información, acogimiento e inmersión en la institución universitaria: orientación institucional, administrativa y académica.
3. Promover en el alumno-tutorado la adquisición y/o mantenimiento de competencias genéricas (instrumentales, interpersonales y sistémicas) pertinentes

---

<sup>60</sup> Reconocemos aquí la deuda contraída con el trabajo llevado a cabo por FERNÁNDEZ MARTÍN, F. (2007). La tutoría entre compañeros en la Universidad. Granada: Ediciones Universidad de Granada.

al trabajo universitario, al éxito en los procesos de aprendizaje, a la génesis y administración del propio plan de aprendizaje (autónomo y autorregulado) y al desempeño académico en general.

4. Promover en el alumno-tutor la adquisición de competencias genéricas (instrumentales, interpersonales y sistémicas) generalizables a su desarrollo personal y académico, y también de competencias específicas (formación inicial como educadores) vinculadas a su futuro desarrollo profesional.

De entre todos los formatos posibles de tutoría entre compañeros (Topping, 2001), hemos seleccionado para nuestro proyecto la conocida como *“tutoría en pareja de diferente edad y curso académico con rol fijo: alumno tutor - alumno tutorado”* (*dyadic cross-year fixed-role peer tutoring*).

Este tipo de tutoría entre compañeros puede ser considerada como una modalidad de “aprendizaje entre iguales”, pero sobre todo como una modalidad de acción tutorial en la que un compañero, más experimentado y conocedor del medio universitario y con mayores competencias a nivel académico, tras un proceso de entrenamiento o formación y a través de un marco de relación asimétrica exteriormente planificado por un equipo de profesores, facilita ayuda, apoyo, guía, orientación, asesoramiento, supervisión, consejo, acompañamiento y seguimiento a un alumno nuevo y recién llegado a la Universidad (primer curso) y por tanto con menos conocimiento de la institución universitaria y con menos competencias académicas (cross-ability), con el fin de facilitar sus procesos de transición, adaptación y promoción a/en la institución universitaria y optimizar su aprendizaje y desempeño académico.

Los contenidos de esta tutoría se han vertebrado en torno a dos ejes fundamentales:

1. Información, acogimiento e inmersión en la institución universitaria:
2. Orientación institucional:
  - La Universidad, su historia, su organización, campus, instalaciones y servicios, especialmente los de atención al estudiante (deportes, actividades culturales, cursos extraordinarios, asuntos sociales, orientación universitaria, bibliotecas, comedores, colegios mayores y residencias...)
  - El Centro, su funcionamiento, instalaciones y organización:
    - Ubicación de aulas, seminarios, laboratorios, decanato, departamentos, despachos de profesores, conserjería, cafetería...
    - Localización y normas de utilización de la biblioteca, salas de grupo y aulas de Informática.
    - Órganos de representación, asociaciones de estudiantes y delegación de alumnos.
    - Grupos y clubes de actividades extraescolares.

Orientación administrativa:

- Normativas académicas.
- Trámites de matrícula.



- Gestión de solicitud de becas y ayudas al estudio, certificaciones académicas, reclamaciones, instancias, convalidaciones, justificantes laborales...

Orientación académica:

- El sentido de la Titulación, el perfil del titulado y sus salidas profesionales.
- Estructura de la carrera, elección de optativas y *practicum*.
- Características y exigencias de las asignaturas de primer curso.
- Calendario de exámenes y horario de tutoría de los profesores.
- Plataforma docente y correo electrónico.
- Programas de movilidad (Sócrates, Séneca)

3. La adquisición y/o mantenimiento por parte del alumno, de competencias genéricas (instrumentales, interpersonales y sistémicas) pertinentes al trabajo universitario, al éxito en los procesos de aprendizaje, a la génesis y administración del propio plan de aprendizaje (autónomo y autorregulado) y al desempeño académico en general:

- Planificación, organización y aprovechamiento del tiempo de trabajo y estudio.
- Condiciones de estudio.
- Aprendizaje activo (asistencia y participación en clase, puntualidad, toma y elaboración de apuntes prácticas y trabajos, asistencia a tutorías, trabajos en grupo, búsqueda y utilización de materiales de apoyo al trabajo y estudio, revisión de exámenes...)
- Técnicas de trabajo intelectual (técnicas de estudio, preparación de pruebas de evaluación, resolución de problemas)
- Hábitos saludables (sueño y alimentación)
- Establecimiento de redes sociales.
- Habilidades sociales y de comunicación.
- Toma de decisiones.
- Afrontamiento y superación de problemas académicos y personales.

### **3.- IMPLEMENTACIÓN Y DESARROLLO DEL PROYECTO**

Podemos caracterizar a continuación los principales vectores desde los que se ha implementado el formato tutorial:

a) Los beneficios de la tutoría se sitúan para ambos, alumno-tutor y alumno-tutorado, en una combinación de ganancia intelectual y cognitiva, informativo-formativo-académica, motivacional y de autoestima, afectiva y actitudinal, social y emocional. Se trata por tanto de una acción tutorial que abarca la dimensión académica y personal del alumno.

b) La participación de los alumnos (tutores y tutorados) en el proyecto ha sido voluntaria.

c) Los alumnos-tutorados han sido de nuevo ingreso y se han matriculado en el primer curso de la Diplomatura de Magisterio (Especialidad de Educación Infantil). Por su parte, los alumnos-tutores estaban matriculados en cursos superiores al de los tutorados (segundo y tercero), dentro de la misma titulación.

Los alumnos-tutores para ser seleccionados como tales deben tener un nivel adecuado de desempeño, aprendizaje y competencia en los contenidos de las materias del o de los cursos anteriores (competencia académica), así como buena competencia social y un alto sentido de la responsabilidad y compromiso con la tarea de tutorización que van a desempeñar. Señalemos, por último, que deben acreditar una óptima implicación y participación en el periodo de formación teórico-práctica, tanto como una buena predisposición a la aplicación de esta formación y de las futuras recomendaciones que se les harán en las distintas sesiones de seguimiento.

Los alumnos-tutores obviamente no son tutores profesionales, tampoco son enseñantes porque no intervienen directamente en el nivel de contenidos de la enseñanza (tutoría curricular), pero tampoco son estudiantes como los de primer curso porque tienen ya una mayor competencia, experiencia y nivel académico. (Lobato Fraile, Arbizu Bacaicoa y Castillo Prieto, 2004, pp. 57-60)

d) La tutoría se ha desarrollado a través de sesiones presenciales (y algunas on line) semi-estructuradas, con una duración cada una de entre una hora y media y dos horas.

Ha sido necesario establecer un equilibrio entre la estructuración y la flexibilidad de las sesiones de tutoría, de tal forma que la interacción entre compañeros sea lo bastante estructurada como para abordar los objetivos de progreso, cambio y mejora en el alumno-tutorado, pero también lo suficientemente flexible como para permitir que cada alumno-tutorado vaya avanzando a su propio ritmo, según sus necesidades y dificultades, e incluso para que el alumno-tutor pueda abordar demandas de su tutorado no previstas en el planteamiento inicial, o bien cuestiones que el propio alumno-tutor considere oportuno trabajar con su alumno-tutorado. (King, Staffieri y Adelgais, 1998)

e) Los alumnos-tutores que manifestaron un nivel suficiente de compromiso, seriedad y rigor en el proceso tutorial han recibido un certificado de participación en el proyecto y 3 créditos de libre elección.

En cuanto a las actuaciones que han garantizado la implementación de la tutoría entre compañeros podemos señalar las siguientes:

1. Diagnóstico del perfil, características y necesidades del alumnado de nuevo ingreso.
2. Reuniones de trabajo y seguimiento del Equipo de Coordinación.
3. Mantenimiento y gestión de la página web del Proyecto.
4. Selección de los alumnos-tutores.
5. Asignación de alumnos-tutores a profesores del Equipo de Coordinación.

6. Formación teórico-práctica de los alumnos-tutores.
7. Presentación del Proyecto ante los alumnos de primer curso de la Diplomatura de Magisterio (Especialidad de Educación Infantil). Apertura del plazo de solicitud para ser alumno-tutorado.
8. Selección de los alumnos-tutorados.
9. Asignación del alumnado-tutorado al alumnado-tutor.
10. Elaboración y preparación de materiales didácticos para alumnos-tutores y alumnos-tutorados: Cuaderno del alumno-tutor y Cuaderno del alumno-tutorado.
11. Alojamiento de materiales didácticos y recursos en la plataforma Studium.
12. Reuniones periódicas de seguimiento con alumnos-tutores (monitorización).
13. Reunión de seguimiento del Equipo de Coordinación, por una parte con todo el grupo de alumnos-tutorados, y por otra, con todo el grupo de alumnos-tutorados.
14. Evaluación final de resultados.
15. Puntos fuertes, puntos débiles, dificultades y soluciones.
16. Elaboración de la Memoria Final del proyecto.
17. Difusión de resultados.
18. Evaluación de impacto.

#### **4.- RESULTADOS**

La evaluación final de resultados se ha efectuado de acuerdo a dos indicadores y dos procedimientos diferentes:

- a) Un cuestionario de evaluación final diferenciado para alumnos-tutores y alumnos-tutorados, en base a indicadores de proceso y de producto.
- b) La relación de asignaturas aprobadas y pendientes de primer curso, así como la nota media obtenida, en base a indicadores de producto. Estos datos se incorporarán a la Memoria durante el mes de septiembre, una vez que los alumnos-tutorados hayan finalizado todo el proceso de convocatoria extraordinaria de exámenes

Como ya hemos señalado, uno de los procedimientos para llevar a cabo la evaluación final de resultados se ha efectuado de acuerdo a un cuestionario de evaluación final diferenciado para alumnos-tutores y alumnos-tutorados, en base a indicadores de proceso y producto. Ofrecemos a continuación los resultados de uno de los apartados más significativos de este Cuestionario:

Lo que le ha aportado su participación en el Proyecto  
(Alumnos-tutorados)

<b>Lo que le ha aportado su participación en el Proyecto</b>	<b>Media</b>
Ha aprendido a planificar, organizar y aprovechar mejor su tiempo de trabajo y estudio.	<b>4'61</b>
La motivación por la carrera que cursa es ahora mayor.	<b>4'53</b>
Ha desarrollado un aprendizaje más activo (asistencia a clase, participación en clase, puntualidad, toma y elaboración de apuntes, prácticas y trabajos, asistencia a tutorías, revisión de exámenes, trabajos en grupo, utilización de materiales de apoyo al trabajo y estudio)	<b>4'46</b>
Conoce mejor ahora la Universidad de Salamanca y sus Servicios, así como la Facultad y su funcionamiento y también las condiciones de su Titulación.	<b>4'30</b>
Su interés por las asignaturas y su estudio ha aumentado.	<b>4'23</b>
Ha hecho uso de las técnicas de trabajo intelectual que le ha enseñado (técnicas de estudio, preparación de pruebas de evaluación, resolución de problemas)	<b>4'23</b>
Sus condiciones de estudio son ahora más adecuadas.	<b>4'15</b>
Han mejorado sus habilidades sociales y de comunicación.	<b>4'15</b>
Ha aumentado su autoestima y autoconfianza.	<b>4'07</b>
Su rendimiento académico ha mejorado notablemente.	<b>4'00</b>
Trabaja y estudia más como consecuencia de su participación en el Proyecto.	<b>4'00</b>
Sus hábitos de sueño y/o alimentación son ahora más saludables.	<b>3'92</b>
Ha sabido abordar y superar, gracias a la tutoría, los problemas personales.	<b>3'76</b>

1: Totalmente en desacuerdo    2: En desacuerdo    3: Ni de acuerdo ni en desacuerdo  
4: De acuerdo    5: Totalmente de acuerdo

El alumno-tutorado destaca de manera significativa que gracias a su participación en el Proyecto:

- Ha aprendido a planificar, organizar y aprovechar mejor su tiempo de trabajo y estudio (4'61).
- Ha desarrollado un aprendizaje más activo (asistencia a clase, participación en clase, puntualidad, toma y elaboración de apuntes, prácticas y trabajos, asistencia a tutorías, revisión de exámenes, trabajos en grupo, utilización de materiales de apoyo al trabajo y estudio) (4'46).
- Conoce mejor ahora la Universidad de Salamanca y sus Servicios, así como la Facultad y su funcionamiento y también las condiciones de su Titulación (4'30).
- Ha hecho uso de las técnicas de trabajo intelectual que le han enseñado (técnicas de estudio, preparación de pruebas de evaluación, resolución de problemas) (4'23).
- Sus condiciones de estudio son ahora más adecuadas. (4'15).
- Sus hábitos de sueño y/o alimentación son ahora más saludables (3'92).

Junto a estas optimizaciones fruto de la relación tutorial, debemos destacar también dos cuestiones de fuerte impacto en el desarrollo académico del alumno-tutorado: una motivación más alta por la carrera que se está cursando (4'53) y un aumento del interés por las asignaturas y su estudio (4'23)

Quisiéramos destacar asimismo la consecución de dos objetivos que el planteamiento del proyecto considera como indicadores muy fiables del éxito de la relación tutorial. Nos estamos refiriendo a la notable constatación que ahora tiene el alumno-tutorado sobre la mejora de su rendimiento académico (4'00) y de que trabaja y estudia más como consecuencia de su participación en el proyecto (4'00).

También han conseguido unas mejores habilidades sociales y de comunicación (4'15) y sobre todo, un aumento de su autoestima y autoconfianza. (4'07). En cambio, nos encontramos con que la puntuación media más baja hace referencia al haber sabido abordar y superar, gracias a la tutoría, los problemas personales (3'76).

Lo que le ha aportado su participación en el Proyecto  
(Alumnos-tutores)

Lo que le ha aportado su participación en el Proyecto	Media
<u>Su participación en el Proyecto le ha ayudado a mejorar su vida personal y académica:</u>	
• Capacidad de apoyo y ayuda.	<b>4'38</b>
• Autoestima y autoconfianza.	<b>4'38</b>
• Habilidades sociales y de comunicación.	<b>4'30</b>
• Conocimiento de la Universidad de Salamanca y sus Servicios, así como de la Facultad y su funcionamiento, y también de las condiciones de su Titulación.	<b>4'23</b>
• Planificación, organización y aprovechamiento del tiempo de trabajo y estudio.	<b>4'23</b>
• Aprendizaje activo.	<b>4'23</b>
• Hábitos saludables (sueño y/o alimentación)	<b>4'15</b>
• Resolución de problemas.	<b>4'07</b>
• Condiciones de estudio.	<b>4'07</b>
• Técnicas de trabajo intelectual.	<b>3'92</b>
<u>El proyecto le ha aportado también competencias para su futuro desarrollo profesional como educador/a.</u>	<b>4'53</b>

1: Totalmente en desacuerdo    2: En desacuerdo    3: Ni de acuerdo ni en desacuerdo  
4: De acuerdo    5: Totalmente de acuerdo

Resulta evidente, como así lo pusimos de manifiesto en el apartado de resultados esperados, que los beneficios de la tutoría entre compañeros no sólo se decantan a

favor del alumno-tutorado, sino también del alumno-tutor, y ello a tres niveles claramente diferenciados:

a) Un primer nivel referido a su vida académica. En este sentido, sorprende en primer lugar un aspecto que podríamos considerar conseguido por unos alumnos de segundo y tercero de carrera. Nos estamos refiriendo a un mayor conocimiento de la Universidad de Salamanca y sus Servicios, así como de la Facultad y su funcionamiento, y también de las condiciones de su Titulación. (4'23). Le siguen otros resultados de adquisición y/o mejora aportados por el proyecto en ámbitos como planificación, organización y aprovechamiento del tiempo de trabajo y estudio (4'23), aprendizaje activo (4'23), hábitos saludables (sueño y alimentación) (4'15), condiciones de estudio (4'07) y técnicas de trabajo intelectual (4'07).

b) Otro nivel, muy destacado, está vinculado a la adquisición y/o mejora de competencias sistémicas, en concreto resolución de problemas (4'07). Pero sobre todo, de competencias interpersonales: capacidad de apoyo y ayuda (4'38) y habilidades sociales y de comunicación (4'30).

c) Y un último nivel, relacionado más con la aportación de competencias para su futuro desarrollo profesional como educador/a (4'53), debido básicamente a que este proyecto se implementa en una Facultad de Educación, y en concreto en la Diplomatura de Magisterio (Educación Infantil), lo que no hace sino optimizar aún más los resultados.

Señalemos, por último, que si los alumnos-tutorados consideraban que su autoestima y autoconfianza había aumentado después de su participación en el proyecto (4'07), también los alumnos-tutores consideran que la suya lo ha hecho, pero en mayor medida aún (4'38).

## **5.- VALORACIONES FINALES**

➤ El proyecto ha constituido una buena oportunidad para que un compañero, más experimentado y conocedor del medio universitario y con mayores competencias a nivel académico, facilite ayuda, apoyo, guía, orientación, asesoramiento, supervisión, consejo, acompañamiento y seguimiento a un alumno nuevo y recién llegado a la Universidad (primer curso) y por tanto con menos conocimiento de la institución universitaria y con menos competencias académicas, con el fin de facilitar sus procesos de transición, adaptación y promoción a/en la institución universitaria y optimizar su aprendizaje y desempeño académico.

➤ La relación tutorial se ha situado para ambos, tutor y tutorado, en una combinación de ganancia intelectual y cognitiva, informativo-formativo-académica, motivacional y de autoestima, afectiva y actitudinal, social y emocional.

➤ El proyecto ha cumplido a un nivel medio-alto y en ocasiones alto, con los objetivos inicialmente propuestos:

1. Facilitar al alumno de primer curso los procesos de transición del Bachillerato a la Universidad.

2. Aportar al alumno-tutorado la necesaria información, acogimiento e inmersión en la institución universitaria: orientación institucional, administrativa y académica.
3. Promover en el alumno-tutorado la adquisición y/o mantenimiento de competencias genéricas (instrumentales, interpersonales y sistémicas) pertinentes al trabajo universitario, al éxito en los procesos de aprendizaje, a la génesis y administración del propio plan de aprendizaje (autónomo y autorregulado) y al desempeño académico en general.
4. Promover en el alumno-tutor la adquisición de competencias genéricas (instrumentales, interpersonales y sistémicas) generalizables a su desarrollo personal y académico, y también de competencias específicas (formación inicial como educadores) vinculadas a su futuro desarrollo profesional.

➤ Alumnos-tutorados y tutores son conscientes de haberse tomado realmente con interés y muy “en serio” el proyecto, siendo conocedores en todo momento de cuáles eran sus responsabilidades y las exigencias que conllevaba el desarrollo de sus respectivos roles. Consideran por otra parte que se han cumplido las expectativas depositadas por ellos en el proyecto.

➤ A través de la tutoría se ha creado un fuerte vínculo relacional-afectivo y de confianza entre el alumno-tutorado y el alumno-tutor (que previsiblemente se va a mantener incluso tras finalizar la experiencia), lo que ha permitido que éste adquiriera conciencia de las diferentes situaciones que le plantea su alumno tutor y asuma significativamente la puesta en práctica de los cambios propuestos y acordados.

➤ Los alumnos tutores y tutorados han manifestado una importante satisfacción por haber participado en el proyecto, valorando también de manera relevante dicha participación. Asimismo han hecho mayoritariamente patente su disposición a seguir formando parte del proyecto en próximas ediciones, unos continuando como alumnos-tutores y otros, alumnos-tutorados, señalando su interés por incorporarse como alumnos-tutores en la próxima edición, todo lo cual avala aún más el grado de satisfacción alcanzado.

## **BIBLIOGRAFÍA**

ÁLVAREZ PÉREZ, R. y GONZÁLEZ AFONSO, M. C. (2005). La tutoría entre iguales y la orientación universitaria. Una experiencia de formación académica y profesional. *Educar* (36) 107-128.

ARCO, J. L., FERNÁNDEZ, F. D., HEILLBORN, V. A. y LÓPEZ, S. (2006). La tutoría entre compañeros de diferentes edades en la Universidad. Beneficios para los alumnos tutores. En M. A. Vigil, y otros (Coords.), *Actas del I Congreso Internacional de Psicopedagogía. Ámbitos e intervención del psicopedagogo* (pp.1-10). Melilla: Universidad de Granada.

BAUDRIT, A. (2000): *El tutor: Procesos de tutela entre alumnos*. Barcelona: Paidós.

BOUD, D., COHEN, R. y SAMPSON, J. (2001). *Peer learning in higher education. Learning from and with each other*. Sterling, VA: Stylus Publishing Inc.

- DURÁN, D. y VIDAL, V. (2004). *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica. Un método de aprendizaje cooperativo para la diversidad en la secundaria*, Barcelona, Grao.
- FALCHIKOV, N. (2001). *Learning together. Peer tutoring in higher education*. London and New York: RoutledgeFalmer.
- FERNÁNDEZ MARTÍN, F. (2007). *La tutoría entre compañeros en la Universidad*. Granada: Ediciones Universidad de Granada.
- FERNÁNDEZ, F. D., ARCO, J. L., HEILLBORN, V. A. y LÓPEZ, S. (2006). La tutoría entre compañeros de diferentes edades en la Universidad. Entrenamiento de tutores. En M. A. Vigil, y otros (Coords.), *Actas del I Congreso Internacional de Psicopedagogía. Ámbitos e intervención del psicopedagogo* (pp.1-10). Melilla: Universidad de Granada.
- FERNÁNDEZ, F. D., ARCO, J. L. y MAROTO, N. (2006). Tutoría entre compañeros de diferentes edades (cross-age peer tutoring) en el ámbito universitario como estrategia preventiva frente al fracaso académico. En F. Justicia, A. B. García Berbén, J. Fuentes y J. L. Benítez (Coords). *La Universidad ante el reto del Espacio Europeo de Educación Superior: investigaciones recientes* (pp. 233-258). Madrid: Editorial EOS.
- FOX, A. y STEVENSON, I. (2006). Exploring the effectiveness of peer mentoring of accounting and finance students in higher education. *Accounting Education: An International Journal*, 15 (2) 189-202.
- GARCÍA JIMÉNEZ, E.; ROMERO RODRÍGUEZ, S.; VALVERDE MACÍAS, A. (2003). La función tutorial en la Universidad de Sevilla. La mentoría como respuesta: el proyecto SIMUS, en ÁLVAREZ PÉREZ, P. R. y JIMÉNEZ BETANCORT, H. (Coords.). *Tutoría universitaria*, Universidad de la Laguna, Servicio de Publicaciones, pp. 271-284.
- GOODLAD, S. y HIST, B. (1989): *Peer Tutoring. A guide to learn by teaching*. Londres, Kogan Page.
- GÓMEZ MÁRQUEZ, C. M. (2009). "Una propuesta metodológica para atender al alumnado con necesidades educativas especiales: tutorías entre iguales, en *Revista digital de innovación y experiencias educativas*, nº 18.
- GORDON, E. (2005). *Peer tutoring. A teacher's resource guide*. Lanham Maryland: Scarecrow Education.
- GRIFFITHS, S., HOUSTON, K. y LAZENBLATT, A. (1995). Enhancing students learning through peer tutoring in higher education. Coleraine, Ireland: Educational Developmental Unit, University of Ulster.
- JANNEY, R. Y SNELL, M. (2006): *Social relationships & Peer Support*. Baltimore, Ma: Brookes.
- KING, A., STAFFIERI, A. y ADELGAIS, A. (1998). Mutual peer tutoring. Effects of structuring tutorial interaction to scaffold peer learning, *Journal of Educational Psychology*, 90 (1), 134-152.
- LOBATO FRAILE, C., ARBIZU BACAICOA, F. y CASTILLO PRIETO, L. del (2004). Claves de la práctica de la tutorización entre iguales en las Universidades anglosajonas. Algunas aplicaciones a nuestra realidad universitaria. *Revista*



*Enfoques Educativos*, 6 (1) 53-65.

MARCHENA CONSEJERO, E. (2005). Tutoría entre iguales en la Universidad de Cádiz: Proyecto Compañero. *Revista de Ciencias de la Educación*, 21, 197-214.

MYNARD, J. y ALMARZOUQI, M. (2006). Investigating peer tutoring. *ELT Journal*, 60 (1) 13-22.

OLIVEROS, L., GARCIA, M., RUIZ, C. y VALVERDE, A. (2003-2004). Innovación en la orientación universitaria. Una experiencia: Red de estudiantes mentores en la Universidad Complutense (REMUC). *Contextos educativos*, 6-7, 331-354.

SÁNCHEZ ÁVILA, C; MACÍAS GUARASA, J.; ALMENDRA SÁNCHEZ, A.; JIMÉNEZ LEUBE, F. J (2007). Origen, desarrollo, evolución y resultados del Proyecto Mentor en la ETSI de Telecomunicaciones de la Universidad Politécnica de Madrid, *Cuadernos de Innovación Educativa en las Enseñanzas Técnicas Universitarias*, vol. 1, nº 2, pp. 35-45.

TOPPING, K. J (1996). *The effectiveness of peer tutoring in further and higher education: A typology and review of the literature*. Birmingham: SEDA Paper.

TOPPING, K. I EHLI, S. (Edts.) (1998). *Peer-Assisted Learning*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

TOPPING, K. J (2000a). *Tutoring*. Ginebra: International Academy of Education.

TOPPING, K. J (2001). *Peer assisted learning: A practical guide for teachers*. Cambridge, MA: Brookline Books.

TOPPING, K. J (2003). Self and peer assessment in school and University: Reliability, validity y utility. En M. S. R. TOPPING, K. J (2005). Trends in peer tutoring. *Educational Psychology*, 25 (6) 631-645.

WALBERG, H. y PAIK, S. (2000). *Effective Educational Practices*. Ginebra: International Academy of Education



# **LA DOCENCIA UNIVERSITARIA Y LAS APLICACIONES DE LA WEB 2.0: EXPERIENCIAS PARA INNOVAR EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR**

**M<sup>a</sup> Rosa Fernández Sánchez**

**M<sup>a</sup> José Sosa Díaz**

Facultad de Formación de Profesorado. Universidad de Extremadura

## **RESUMEN**

Este trabajo recoge una experiencia de uso de aplicaciones de la Web 2.0 en la asignatura Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) aplicadas a Educación Social de 1º de Grado de Educación Social de la Universidad de Extremadura. Nuestro punto de partida es aprovechar las potencialidades de los recursos TIC para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje universitario, siendo el fin de esta experiencia es incorporar en la enseñanza presencial las herramientas que ofrece la Web 2.0 como un medio para el desarrollo de las distintas competencias (genéricas, específicas y transversales) de los estudiantes de Educación Social de 1º de Grado en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Creemos que esta práctica ofrece una posibilidad para reflexionar sobre el uso de la Web 2.0 en el EEES y su idoneidad para facilitar la construcción del conocimiento y para conseguir una responsabilidad del propio estudiante en su proceso aprendizaje. En este sentido buscamos sobre las mejores aplicaciones para desarrollar las competencias establecidas en la titulación. Por otro lado, se busca indagar en la posibilidad de trabajo colaborativo entre los propios estudiantes y de éstos con los docentes, a través del espacio virtual de trabajo de la asignatura.

**Palabras clave:** TIC en educación social; EESS; Web 2.0.

## **THE UNIVERSITY TEACHING AND THE APPLICATIONS OF THE WEB 2.0: EXPERIENCES TO INNOVATE IN THE EUROPEAN SPACE OF TOP EDUCATION**

## **ABSTRACT**

This paper presents a user experience of Web 2.0 applications for the subject Information Technology and Communication (ICT) applied to Social Education

Grade 1º Social Education at the University of Extremadura. Our starting point is to harness the potential of ICT resources to improve the teaching-learning university, with the aim of this experience is incorporated into course delivery tools offered by Web 2.0 as a medium for the development of different competencies (generic, specific and transversal) of the Social Education students Grade 1º under the European Higher Education Area (EHEA). We believe that this practice provides an opportunity to reflect on the use of Web 2.0 in the EHEA and its suitability to facilitate the construction of knowledge and to get a student's own responsibility in their learning process. In this regard we seek the best applications to develop the competences in the degree. On the other hand, try to investigate the possibility of collaborative work among students and between them and teachers, through the virtual workspace of the subject.

**Key words:** ICT in social education; EESS; Web 2.0.

### **1.- LA WEB 2.0, EL GRADO EN EDUCACIÓN SOCIAL Y EL EESS**

Actualmente, con la Sociedad de la información, las Tecnologías de la Educación y Comunicación (TIC), de manera general, y las tecnologías Web 2.0, en particular, se nos ofrece, en el ámbito social, nuevos espacios de formación complementarios a la formación presencial, escenarios creativos de innovación, recursos para el desarrollo de metodologías didácticas colaborativas de carácter socio-constructivistas e investigador, nuevos senderos para la construcción social del conocimiento y el desarrollo profesional del educador/a social. La Web 2.0 permite crear, diseñar, elaborar, colaborar y publicar en línea y constituye un espacio social horizontal y rico en fuentes de información (red social donde el conocimiento no está cerrado) que supone una alternativa a la jerarquización y unidireccionalidad tradicional de los entornos formativos. Con sus canales de comunicación facilitan un aprendizaje más autónomo y permiten una mayor participación en las actividades grupales, que suele aumentar el interés y la motivación de los estudiantes. Se desarrollan y mejoran las competencias digitales, facilita la realización de nuevas actividades de aprendizaje y la creación de redes sociales de aprendizaje. Lo mencionado anteriormente, implica que las tecnologías Web 2.0 son recursos muy valiosos en la construcción del conocimiento y en los procesos de aprendizaje social, alejándose de estrategias metodológicas de enseñanza transmisivas y propiciando la reformulación de metodologías socioconstructivistas e investigadoras de carácter social. Asimismo, facilita la gestión de la información, el desarrollo social y la innovación universitaria. En este sentido, el verdadero potencial de la filosofía Web 2.0 no es solamente su aspecto técnico, sino su potencial social y educativo. Según indican Domínguez y Llorente (2009) las aplicaciones web 2.0 pueden ayudar al estudiante a convertirse en el verdadero protagonista de los procesos de aprendizaje, además de de promover y generalizar diferentes principios metodológicos actuales:

- La participación activa del estudiante en la construcción de su propio conocimiento.
- Promover la colaboración entre iguales.
- Establecer dinámicas de debate, argumentación y negociación.

- Colaborar para aprender.
- Emplear múltiples fuentes de información.
- Promover procesos de autoevaluación y heteroevaluación.
- Introducir nuevas pruebas de evaluación, tanto cualitativas como cuantitativas, basadas en la reflexión y en la valoración práctica.

## **2.- LA ASIGNATURA TIC APLICADAS A LA EDUCACIÓN DE 1º DE GRADO DE EDUCACIÓN SOCIAL**

En este paisaje tecno-social descrito anteriormente, el profesional relacionado con el ámbito social debe convertirse en un promotor del uso de las TICs en ambientes formativos europeos, orientador, mediador y gestor de programas sociales, especialmente realizadas en entornos de aprendizaje 2.0; dinamizador cultural de grupos de trabajo en redes sociales; investigador de la praxis educativa; colaborador con otros profesionales de la educación. En definitiva, un activo agente social en la gestión de la información, dinamizador en la construcción colectiva de conocimientos y sistematizador de experiencias en entornos 2.0 en el nuevo espacio europeo. Hoy, además de lo indicado, no podemos conformarnos con saber, sino que resulta cada vez más necesario desarrollar un tipo de conocimiento vinculado con los profundos cambios sociales y económicos en convivencia con los nuevos avances tecnológicos en un mundo crecientemente complejo e interdependiente que requiere personas con viva inquietud creativa e innovadora, con espíritu crítico y reflexivo.

Es en este contexto donde se enmarca la asignatura TIC aplicada a la Educación Social que pretende, además de dotar a los educadores y educadoras de estrategias y herramientas propias de metodologías innovadoras, estimular la reflexión sobre la función que los nuevos enfoques de enseñanza conllevan en su uso didáctico. Desde este marco, analizaremos las ventajas e inconvenientes del empleo de recursos socio-tecnológicos y consideraremos diferentes aspectos, entre otros, cómo desarrollar el conocimiento y las habilidades para su utilización, cómo vencer las resistencias que se crean en determinadas personas y/o grupos sociales para evitar nuevas barreras de exclusión por falta de alfabetización tecnológica.

Asimismo, desde esta doble perspectiva tecnológico-didáctica se trata de conformar un cuerpo de conocimientos teórico-prácticos en torno a las TIC, para orientar y formar a los futuros educadores vinculados en el contexto social sobre qué medios y recursos tecnológicos son los que deben utilizarse en los distintos ámbitos de intervención en los que desarrollan su labor y, además, qué tipo de herramientas y materiales se pueden diseñar, crear e implementar para adecuarlos a los diferentes programas de intervención. Con este planteamiento se pretende ampliar y mejorar las competencias profesionales de los futuros profesionales de la educación en el ámbito social.

Desde el punto de vista del Plan de Estudios de Educación Social, esta titulación capacita para desarrollar profesionalmente los conocimientos científicos necesarios para la comprensión, interpretación, análisis y explicación de los fundamentos teórico-prácticos de la educación en distintos espacios y tiempos sociales, partiendo de la concepción del Educador Social como un profesional que

recibe un encargo social y educativo particular. Para poder dar cuenta del mismo, necesita un repertorio de saberes aprendidos y asumidos por formación y por experiencia, desde los cuales se articula tanto su propio discurso profesional como las orientaciones éticas y técnicas que le sitúan en un lugar apropiado para satisfacer las demandas y necesidades educativosociales del conjunto de la ciudadanía. Las Tecnologías de la Información y Comunicación, en este sentido, aportan recursos indispensables en la sociedad actual para la intervención educativosocial.

Esta asignatura, dentro de este Plan de Estudios, forma parte de la materia Educación, que responde a un conjunto de asignaturas que aportan unos primeros elementos para que el alumnado vaya construyendo la profesión, partiendo de los referentes educativos, históricos, sociales, culturales, políticos, ambientales y legales vinculados a la Educación Social. Los descriptores establecidos en el Plan de Estudios son:

- Los medios tecnológicos y digitales y su potencial socioeducativo.
- Los sistemas multimedia y su aplicación en la educación no formal.
- El papel de las redes telemáticas en la educación.
- Alfabetización audiovisual.
- El paso de los medios de comunicación tradicionales a los nuevos medios tecnológicos y su papel socioeducativo.

Con estos descriptores debemos especificar un conjunto de conocimientos y saberes básicos que debe tener el profesional de la Educación Social para poder responder, desde diferentes estrategias relacionales y educativas, a aquellos encargos sociales que las nuevas configuraciones y lógicas sociales, políticas y económicas plantean a los individuos, los colectivos y la sociedad en su conjunto. Es en todo este contexto curricular, es donde se enmarca la asignatura "*TIC aplicadas a la Educación Social*" que pretende, además de dotar a los educadores de estrategias y herramientas propias de metodologías innovadoras, estimular la reflexión sobre la función que los nuevos enfoques de enseñanza conllevan en su uso didáctico. Desde este marco, analizamos las ventajas e inconvenientes del empleo de recursos socio-tecnológicos y consideramos diferentes aspectos, entre otros, cómo desarrollar el conocimiento y las habilidades para su utilización, cómo vencer las resistencias que se crean en determinadas personas y/o grupos sociales para evitar nuevas barreras de exclusión por falta de alfabetización tecnológica.

Si nos referimos a la interrelación con otras materias, podemos hablar de una transversalidad de esta asignatura con todas las materias de la titulación, puesto que el uso de los medios tecnológicos adquiridos por los alumnos en esta asignatura pueden ser utilizados para las demás materias del Plan de Estudios actual.

Esta asignatura contiene un rango de practicidad alto, siendo la única asignatura Tipo IV de la titulación. Este índice de practicidad se debe a la necesidad de trabajar en grupo de aproximadamente 25 personas y en espacios de aula preparados para desarrollar las competencias de la asignatura. Es necesario, además, un número de seminarios adecuados al grado de practicidad de la misma.

### 3.- EXPERIENCIA CON BLOGS, WEBSITES COMPARTIDOS Y GOOGLE DOCS

Partimos de algunas experiencias llevadas a cabo en el segundo semestre de 2010, que incorporan clases en seminario con trabajo no presencial del alumno.

En primer lugar, definimos la construcción de grupos de 5 o 6 personas para compartir un trabajo colaborativo consistente, en primera instancia, de la creación de una asociación ficticia para trabajar con colectivos específicos de intervención en Educación Social. Para ello debían ponerse de acuerdo, en primer lugar, en la selección del grupo destinatario, un nombre para la asociación ficticia, búsqueda de información sobre el colectivo o grupo destinatario de nuestras intervenciones (siempre ficticio) y búsquedas de webs de otras entidades o asociaciones que trabajasen en la misma línea que la entidad creada.

Hemos utilizados aplicaciones gratuitas on line disponibles facilitadas por Google.

#### 1.1. Los Blogs como Portafolios Digitales.

Los Blogs ofrecen muchas posibilidades de uso en procesos educativos, para estimular al alumnado a escribir, intercambiar ideas, trabajar en equipo, que fomentan la expresión, la creatividad y la comunidad (Huffaker, 2005).

Existe una tipología de Blogs Educativos distinta dependiendo del uso que hacemos del mismo, según la clasificación de De Haro (2007) (Figura 1). En nuestro caso optamos por un Blog del alumno desde el punto de vista de e-Portafolio o Portafolio Digital.

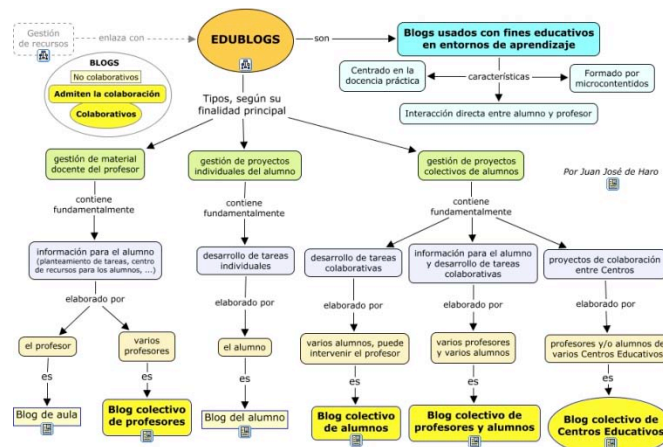


Figura 1. Tipos de edublog (De Haro, 2007).

En este sentido, el Blog<sup>i</sup> de cada alumno lo consideramos como una fuente de información que recoge todos los trabajos desarrollados, reflexiones y evaluaciones del propio alumno. De este modo, podemos recoger qué competencias se han ido desarrollando o se han puesto en práctica en cada experiencia realizada. Para ello se indica a cada alumnado que deben recoger las experiencias y trabajos que van realizando acompañados de una explicación que justifique la publicación, bien porque la práctica es obligatoria, optativa o porque es a iniciativa del alumno-autor del Blog.

Además de ello cada trabajo debe incluir las reflexiones del estudiante sobre el

proceso que ha llevado a cabo, y su valoración sobre el resultado final del mismo. Con estas reflexiones, se pretende que el mismo alumno sea consciente de su propio proceso de adquisición de destrezas y habilidades y de cómo estas van desarrollándose hasta su aplicación a contextos simulados como prácticas reales.

De vez en cuando los docentes realizaban comentarios a las entradas del alumnado, donde se comentaba, cualitativamente, el trabajo que cada alumno iba desarrollando y en su caso, sugerencias para ir mejorando.

En esta experiencia que nos ocupa, el objetivo era que los alumnos utilizaran el blog como medio de expresión y análisis del trabajo que iban desarrollando y de las opiniones o reflexiones que le sugería cada experiencia práctica. En el análisis de su práctica se hacía imprescindible relacionar los temas con los conocimientos que iban adquiriendo en las clases en Gran Grupo y Seminarios, integrando, los contenidos teóricos con sus experiencias prácticas cotidianas en el aula.

En este contexto, los blogs nos sirven para mostrar al resto de compañeros y visitantes de las reflexiones en torno a los temas de actualidad y agrupar, como portafolio digital, el producto de su trabajo en clase y fuera de ella. En este sentido eran conscientes de la apertura de sus entradas de texto y opiniones a todo el público, que permiten que el alumno interactúe con otras personas que comentan sus publicaciones, intercambiando o matizando sus opiniones, lo que aporta diferentes puntos de vista.

Por otro lado, en esta experiencia, muchos alumnos se han identificado con su Blog y han publicado sus intereses personales, viajes, amistades, etc., relacionado con su vida personal, que se interrelaciona con su vida en la Universidad.

## 1.2. La experiencia con Websites compartidos.

Como parte del trabajo colaborativo que hemos indicado encontraba el diseño y desarrollo de un sitio Web, utilizando la aplicación Sites de Google (<http://sites.google.com>), de la asociación Ficticia. La aplicación Google Site, permite crear espacios webs compartidos de manera sencilla y gratuita, facilitando la incorporación de varios autores a un espacio y el control por parte de los mismos. En esta práctica todo el grupo debía compartir el sitio web y desarrollarlo conjuntamente y debía contener unos contenidos mínimos:

- Presentación de la Asociación Ficticia.
- Información básica sobre el colectivo o grupo destinatario seleccionado.
- Videos on line y presentaciones creados por el alumnado sobre la entidad creada o el grupo destinatario.
- Simulación de Talleres creativos utilizando las TIC para la intervención con el colectivo y grupo destinatario.

A partir de ahí cada grupo debía completar su web todo lo que seleccionaran.

## 1.3. Presentaciones colaborativas con Google Docs.

Escogimos la aplicación Google Docs (<http://docs.google.com>) porque permite la creación conjunta de documentos de texto, hojas de cálculo, presentaciones de



diapositivas y editar formularios sencillos. Esta aplicación permite que, una vez creado los archivos, puedan exportarse en diversos formatos para guardarlos en el ordenador o para ser enviados por correo electrónico. Pero quizá la característica más importante es la posibilidad de colaboración de grupos de trabajo en el mismo archivo, pudiendo compartirlo varios usuarios-autores al mismo tiempo.

La experiencia desarrollada en la edición y desarrollo de una presentación de diapositivas on line, compartidas por todos los miembros del grupo y publicada en el Website de la entidad ficticia y en el Blog de cada miembro.

#### **4.- ALGUNAS OPINIONES DEL ALUMNADO**

Recogemos algunas opiniones del alumnado reflejadas en los Blogs individuales como evaluación de la utilización de las aplicaciones Web 2.0, que creemos que muestran las consecuencias positivas de la experiencia desarrollada:

*“Ha sido muy novedoso, hemos aprendido mucho y también hemos trabajado mucho”.*

*“Nos sentimos muy satisfechos con el trabajo desarrollado, ahora observamos todo lo que hemos realizado conjuntamente, nuestros blogs, y pensamos continuarlos con el trabajo durante toda la carrera, como diarios digitales de la misma”.*

*“Aunque sido mucho trabajo creemos que estas herramientas van a ser muy útiles en nuestro futuro trabajo como educadores sociales”.*

*“Todo el trabajo desarrollado me ha enseñado a reflexionar más, a expresarme y a evaluar el trabajo propio y el de mis compañeras, a trabajar en grupo, cosa que me ha resultado interesando pero a la vez muy difícil”*

*“Nos ha permitido participar en la asignatura de manera muy intensa y muy continua”*

*“Creemos que con esta experiencia nos hemos implicado mucho más”*

#### **5.- A MODO DE CONCLUSIÓN.**

Este tipo de experiencia, a nuestro punto de vista, supone la puesta en marcha de metodologías innovadoras que se ajustan al nuevo EEES. El alumnado se siente implicado y ha mostrado una actitud positiva hacia el trabajo a desarrollar, con un índice de asistencia y participación muy alto.

Promoviendo un aprendizaje totalmente centrado en el alumnado, creemos que esta práctica implica, además, tipos diferentes de evaluación: por un lado, la autoreflexión de del alumnado sobre el trabajo que van elaborando y su participación en los grupos de trabajo y el proceso de desarrollo de la asignatura. Y por otro lado, la reflexión del docente sobre el trabajo de su alumnado y sobre todo, la reflexión del docente sobre su propia labor.

#### **BIBLIOGRAFÍA**

Cabero, J. (dir) (2006). Formación del profesorado universitario en estrategias metodológicas para la incorporación del aprendizaje en red en el Espacio Europeo

de Educación Superior. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 27, 11-29.

\*

Caride, J. A. (2008). El grado en educación social en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación XXI. Revista de la Facultad de Educación*, 11, 103-131. Disponible en:

<http://www.uned.es/educacionXX1/pdfs/11-04.pdf> (11/04/2010).

De Benito, B. y Salinas, J. (2008). Los entornos tecnológicos en la universidad". *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 83- 100.

De Haro, J. J. (2007b): *Tipos de edublog*, Educativa. Disponible en:

<http://jjdeharo.blogspot.com/2007/08/tipos-de-edublog.html> (2/05/2010).

Fernández Sánchez, M. R. (2010). La figura del Educador Social como dinamizador tecnológico (en prensa).

Huffaker, D. (2005). The Educated Blogger: Using Weblogs to Promote Literacy in the Classroom. *AACE Journal*, 13(2), 91-98.

Jiménez, R y Polo, F. (2007): *La gran guía de los blogs*. Barcelona, Ediciones el Cobre. Publicación electrónica: <http://bitacoras.com/libro> (14/1/2010).

Macmanus, R. y Porter, J. (2005). Web 2.0 for designers: bootstrapping the Social Web. *Digital Web Magazine*. Disponible en: [http://www.digital-web.com/articles/web\\_2\\_for\\_designers/](http://www.digital-web.com/articles/web_2_for_designers/) (18/3/2010).

March, M. (2007). La Educación Social en el marco de la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria Pedagogía Social*, 14, 33-52. Disponible en: <http://sips-es.org/PS14-PDF/PS14-2.pdf> (13/3/2010).

Merino, J. M., López Meneses, E. y Ballesteros, C. (2007). Los blogs en la Enseñanza universitaria: una experiencia práctica. *Revista espacio y tiempo, revista de Ciencias Humanas*, 21.

Roig Vila (2009). Redes sociales y comunidades virtuales en la Web 2.0. Implicaciones en el ámbito educativo. Disponible en: <http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/11902/1/articulo%20%202009.pdf> (11/03/2010).

Tello, J y Aguaded, J. I. (2009). Desarrollo profesional docente ante los nuevos retos de las tecnologías de la información y la comunicación en los centros educativos. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 34, 31-47. Disponible en: <http://www.sav.us.es/pixelbit/actual/3.pdf> (19/3/2010).

Unesco (2008). Estándares de competencias en TIC para docentes. Disponible en: <http://cst.unescoci.org/sites/projects/cst/default.aspx> (22/03/2010).

---

\* Para el diseño y creación de Blogs, hemos utilizado la aplicación de Blogger (<http://www.blogger.com>).

**ESTUDIO DE LOS CONTEXTOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE  
UNIVERSITARIOS PERCIBIDOS POR ESTUDIANTES Y PROFESORES:  
AVANCE DE RESULTADOS DE LA PERCEPCIÓN DE LOS  
ESTUDIANTES<sup>61</sup>**

**Javier Argos González**

**Ana Castro Zubizarreta**

**Pilar Ezquerro Muñoz**

**José Manuel Osoro Sierra**

**Laurentino Salvador Blanco**

Facultad de Educación. Universidad de Cantabria

**RESUMEN**

El propósito de la comunicación es mostrar un avance de los resultados obtenidos en el estudio de los contextos de enseñanza y aprendizaje percibidos por los estudiantes de tres titulaciones de Grado de la Universidad de Cantabria. Para ello se ha utilizado un cuestionario con tres dimensiones de análisis (características individuales, percepción del contexto de enseñanza y planteamiento estratégico o enfoque de aprendizaje) y, dentro de cada una de ellas, se apuntan sintéticamente los resultados obtenidos en cada uno de los epígrafes o subdimensiones que las conforman.

Se muestran unos resultados iniciales que marcarán el comienzo de un seguimiento de nuestros estudiantes a lo largo de 3 años que esperamos evidencien una evolución de los alumnos en relación a su enfoque de aprendizaje y su percepción de los contextos de enseñanza-aprendizaje.

**Palabras clave:** enfoques de aprendizaje; enfoques de enseñanza; contextos de aprendizaje; contextos de enseñanza universitarios; metodologías de enseñanza-aprendizaje.

---

<sup>61</sup> “Enfoques de aprendizaje de los estudiantes universitarios, metodologías docentes y contextos institucionales al inicio, intermedio y final de carrera en el marco de implantación de los nuevos títulos”. EDU2009-13195 (Subprograma EDUC). Universidades de Oviedo, País Vasco y Cantabria.

# ANALYSIS OF THE TEACHING AND LEARNING UNIVERSITY CONTEXTS AS PERCEIVED BY STUDENTS AND TEACHERS: PRELIMINARY RESULTS OF THE STUDENTS' PERCEPTION

## ABSTRACT

The intention of this paper is to show an advance of the obtained results in the study of teaching and learning contexts perceived by the students of three Degrees of the University of Cantabria. For this purpose, it has been used a questionnaire a questionnaire with three analysis dimensions (individual characteristics, perception of the teaching context and strategic or learning approach and, within each of them, the obtained results are pointed out in each of the epigraphs or subdimensions that they constitute them. Some initial results that will mark the beginning of a follow up during the next years of the degree of our students are show. These results are expected to show the students evolution regarding their learning approach and their perception teaching-learning contexts.

**Key words:** approaches of learning; approaches of education; contexts of learning; university contexts of education; methodologies of education - learning.

## 1.- INTRODUCCIÓN

El trabajo que presentamos forma parte del Proyecto I+D+i referenciado y se integra con otras dos comunicaciones bajo los títulos siguientes: "Estudio de los contextos de enseñanza y aprendizaje universitarios percibidos por estudiantes y profesores: marco teórico y diseño" y "Estudio de los contextos de enseñanza y aprendizaje universitarios percibidos por estudiantes y profesores: propuesta metodológica".

El proyecto coordinado que está siendo desarrollado por tres equipos de investigación de las universidades de Oviedo, Cantabria y País Vasco tiene como finalidad principal recoger información sobre los procesos de aprendizaje de los estudiantes universitarios y la relación que ellos tienen con la metodología docente y con la percepción de estudiantes y profesores acerca de los contextos organizativos (docentes, curriculares y de gestión) en el marco de implantación de los nuevos títulos universitarios.

Este proyecto responde a un diseño mixto que combina metodologías cuantitativas y cualitativas que pretende obtener información sobre las características individuales y los perfiles cognitivos de los estudiantes y los profesores, así como sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, los resultados académicos y los marcos institucionales.

El objeto de esta comunicación es la presentación de un avance de los resultados obtenidos con los estudiantes de tres titulaciones de Grado de la Universidad de Cantabria, en concreto, las de Geografía, Historia y Medicina.

## 2.- AVANCE DE RESULTADOS

Presentaremos los resultados conforme al análisis efectuado en cada una de las grandes dimensiones de estudio (*características individuales, percepción del*

*contexto de enseñanza y, planteamiento estratégico o enfoque de aprendizaje*) y, dentro de cada una de ellas, apuntando sintéticamente los resultados obtenidos en cada uno de los epígrafes o subdimensiones que las conforman.

- Características individuales

Respecto de los datos de identificación, los estudiantes objeto del presente análisis pertenecen al primer curso de los nuevos grados de Historia, Geografía y Medicina de la Universidad de Cantabria. La mayoría de ellos son mujeres (65,9%), la moda de edad (el 80,3%) se encuentra en los 18-19 años y un alto porcentaje (el 86,8%) han elegido la titulación que cursan en primera opción.

En cuanto a su motivación académica, se constata que los motivos determinantes de la elección de la titulación que están cursando responden, fundamentalmente, a los que podríamos denominar intrínseco-formativos. Así, una abrumadora mayoría manifiestan haber elegido su carrera *por gusto* (un 94,5%) y *por adquirir una buena formación* (un 39,6%). Además, manifiestan no haberla elegido por el *prestigio* que pudiera tener (un 67,1%), ni por *presiones familiares* (un 79,1%), ni para *obtener un título* (un 73,7%).

Un tercer elemento que sometimos a consideración fue el relativo al nivel de competencia percibida por los propios estudiantes. Así, una gran mayoría (el 84,6%) manifiestan haber cursado una modalidad de bachillerato relacionada con la titulación que están cursando, consideran que su nivel de competencia académica alcanzado en educación secundaria ha sido *medio* (46,2%) o *alto* (40,7%).

Mayoritariamente, confían bastante en sus posibilidades académicas (un 61,5%) y, en torno al 30%, creen que acabarán la carrera en los años previstos. El rendimiento que manifiestan haber alcanzado, una vez finalizado el primer cuatrimestre que fue el momento en el que se pasó el cuestionario, es mayoritariamente (en el 51,6% de los casos) de aprobado.

Respecto de la asistencia y dedicación, la mayoría de estudiantes manifiestan asistir habitualmente a las clases (un 73,6% asisten a más del 75% de ellas), dedicando una media de 12 horas semanales al trabajo personal. Prácticamente la totalidad de ellos (el 93,4%) no tienen un trabajo remunerado, siendo su prioridad el aprobar todas las asignaturas, independientemente de las notas que obtengan (59,3%).

Las actividades más frecuentes en el aula atendiendo a su frecuencia de aparición son: la clase magistral, las prácticas y el trabajo personal del alumno. Al realizar un análisis de las actividades más frecuentes en el aula que facilitan el aprendizaje del alumno, los estudiantes sitúan como primera opción las prácticas frente a la clase magistral e introducen la categoría de participación en clase y apoyo entre iguales. La aparición de esta categoría enfatiza la importancia que confieren los alumnos a la interacción con el profesor así como con los compañeros, identificando diferentes actividades que según ellos la potencia como las intervenciones en clase, la aclaración de dudas, la posibilidad de asistencia a la tutoría académica, el trabajo en grupos y la tutoría entre iguales. Los estudiantes consideran que la posibilidad de poseer un rol activo en las actividades de clase facilita el nivel de aprendizaje final adquirido decantándose por actividades colaborativas y que supongan una mayor interacción con los diferentes agentes educativos implicados.

En relación con su preferencia por los distintos métodos de enseñanza, los estudiantes valoran con puntuaciones elevadas (de bastante/mucho) algunos de los que sometimos a consideración. Así, en orden de preferencia se sitúan los organizadores previos, esquemas, mapas conceptuales... (72,6%), las prácticas de laboratorio (con un 64,9%), la resolución de problemas (58,3%) y el método expositivo/lección magistral (con un 57,2%).

Por su parte, opinan que no procede el uso del contrato de aprendizaje (49,5%), de las simulaciones (22%), de las dinámicas grupales (22%), de la tutoría académica (18,7%) y de los trabajos por proyectos (15,4%) en los porcentajes expresados.

Preguntados acerca de su preferencia por los diferentes recursos de enseñanza, los alumnos de la muestra manifiestan una mayor preferencia por el uso del proyector y por el de las presentaciones y diapositivas (ambos con un 81,4%), ubicándose en una valoración intermedia la preferencia por el manual o libro de texto (un 66%), la toma de apuntes (el 61,6%) y los programas de ordenador (un 53,9%) o uso de vídeos (58,5%). Es muy limitada la preferencia por el uso del encerado (el 34,1% en la categoría "bastante").

En general, podríamos decir que los alumnos prefieren recursos más "tecnológicos", aunque todavía se encuentra en un estado muy incipiente la preferencia de los recursos vía internet (el 31,9% en la categoría "bastante") y se constata un elevado porcentaje de respuestas "no procede" (un 41,8%) en relación con la preferencia por el uso de la pizarra digital, por ejemplo.

El último ámbito de estudio sobre preferencias vinculadas al proceso de enseñanza-aprendizaje tenía que ver con la preferencia de los estudiantes encuestados por los diferentes tipos de evaluación. En relación con ello encontramos dos tendencias bastante marcadas. Así, de una parte, observamos respuestas de "no procede" o de preferencia por un uso sólo esporádico (nunca, casi nunca) en relación con los exámenes orales (en un 75,9% de las respuestas), con las pruebas de ejecución de tareas reales o simuladas (un 47,3%) y con los trabajos o proyectos en grupo (un 44%) y, de otro lado, constatamos su preferencia por hacer un uso frecuente (casi siempre, siempre) de ciertas estrategias y/o tipos de evaluación como la evaluación continua (un 76,9%), los proyectos de investigación (72,6%), pruebas objetivas (67,1%), ejercicios o casos prácticos (63,8%), preguntas abiertas a desarrollar (61,6%) y, por último, las preguntas cortas (38,5%).

Entre los ámbitos de indagación que hemos sometido a consideración se encuentra el relativo al estilo y concepción de aprendizaje que tienen los estudiantes. Debido a la extensión que requeriría el efectuar un análisis detallado de los diferentes aspectos incluidos dentro de esta subcategoría a lo largo de más de una veintena de ítems, apuntaremos sólo algunos de los que nos parecen más destacados. Así, cerca de un 60% de estudiantes está en desacuerdo o muy en desacuerdo con la preferencia de trabajar con compañeros antes que hacerlo solo, un 40,7% no cree que aprenda mejor cuando el profesorado plantea problemas abiertos que hay que investigar en parejas o en equipo, un 80,2% dice subrayar o destacar las ideas más relevantes conforme estudia, un 62,7% anota con sus propias palabras las ideas más importantes del profesor, en un 59,4% de los casos los estudiantes elaboran pequeños resúmenes del material de aprendizaje, un 52,8% de los estudiantes

creen que aprenden mejor cuando la enseñanza se basa en la explicación teórica seguida de la realización individual e inmediata de ejercicios y problemas concretos y, con ese mismo porcentaje, manifiestan la adaptación de su forma de estudio a las exigencias de cada asignatura.

En lo referido a los apoyos y ayuda que precisan y utilizan los estudiantes en el desarrollo de sus estudios constatamos que el 84,6% no asisten a clases particulares, acuden escasamente a las tutorías “ordinarias” (el 52,7%), mostrándose más partidarios de la tutoría individualizada (el 54,9%). Su principal recurso para resolver dudas en la consulta de libros de texto (el 33% de los casos) y el profesor (en un 30,8%).

Finalmente, la última subcategoría de este primer bloque de cuestiones, hace referencia a las expectativas previas o iniciales en relación con el atractivo de las materias a cursar y de la posibilidad de aprender. En relación con ello, un 53,8% de los estudiantes manifiestan tener unas expectativas altas, mientras que para un 37,4% eran medias. Estas expectativas se han mantenido prácticamente en la mitad de los estudiantes consultados, distribuyéndose la mitad restante a partes iguales entre aquéllos en los que habían disminuido y aquellos otros en los que se había incrementado. A una mayoría de estudiantes (el 62,6%), no les ha influido en sus expectativas la información previa que poseían acerca de la titulación.

- Percepción del contexto de enseñanza

Nos adentramos en esta segunda gran dimensión de análisis, tratando de conocer la percepción del curso por parte de los estudiantes. En relación con ello, los resultados muestran que algo más de la mitad de los alumnos (el 52,8%) desconoce a la persona que realiza las funciones de coordinación del curso, un 50,6% indica que hay gran diferencia en cuanto al nivel de exigencia de asignaturas que tienen el mismo número de créditos, una gran mayoría (el 73,7%) está de acuerdo o muy de acuerdo en que hay momentos del curso en los que se acumulan las tareas (entrega de trabajos, evaluaciones...), mientras que, en otros momentos, están poco ocupados, predomina la valoración de “término medio” (en un 47,3% de casos) en el ítem que indica que el profesorado comparte objetivos, metodologías y formas de evaluación y que plantea niveles parecidos de exigencia (45,1%). Por último, un 39,6% de los estudiantes creen que hay un exceso de contenidos en los programas de las asignaturas frente a un 45,1% que indican el término medio.

La percepción de la metodología docente del profesor se convierte en otro eje importante de nuestro análisis. En relación con ella podemos destacar una serie de percepciones como las siguientes. En general, los alumnos consideran (en un 42,9% de los casos) que los profesores no plantean los nuevos contenidos a partir de los conocimientos previos de los estudiantes, que no tienen en cuenta la diversidad del alumnado (51,7%) y que no potencian la comunicación virtual (75,9%). Sin embargo, a juicio del alumnado, sí que existe coherencia entre contenidos teóricos y prácticos (así lo creen el 71,5% de los encuestados), la actividad del profesorado se centra en la transmisión de conocimientos (74,7%), en el aprendizaje del alumnado (69,2%), los docentes muestran entusiasmo por lo que están enseñando (61,5%) y utilizan la evaluación formativa (50,6%).

Por lo que hace referencia a la percepción sobre las prioridades del profesorado a la hora de enseñar, los alumnos piensan que la prioridad fundamental es, claramente, la adquisición de contenidos por parte de los estudiantes (en un 76,9% de los casos). El resto de las prioridades que planteamos como opciones, tienden a ubicarse en valoraciones intermedias: la adquisición de habilidades para el desempeño personal (48,4%), la adquisición de destrezas cognitivas (47,3%), la resolución de problemas prácticos (46,2%), la adquisición de competencias profesionales (40,7%) y el desarrollo de actitudes, hábitos y valores (37,4%).

Respecto al nivel de uso del profesorado de diferentes metodologías de enseñanza, los estudiantes de nuestra muestra manifiestan que la metodología claramente *más utilizada* es la técnica expositiva (según un 75,9% de los estudiantes), siendo menos relevante el trabajo con organizadores previos y esquemas (48,4%), y las prácticas de laboratorio (38,5%). Para los estudiantes, algunas metodologías de las planteadas *no proceden* en las titulaciones analizadas o son poco o muy poco utilizadas por los docentes (contrato de aprendizaje, dinámicas grupales, simulaciones, trabajo por proyectos...). Por su parte, existen otra serie de metodologías que los estudiantes consideran procedentes y, además, son utilizadas *muy escasamente* por el profesorado tales como los seminarios, las simulaciones, los estudios de casos, las dinámicas grupales, los ejercicios efectuados en clase tanto individualmente como en grupo. Quizás, este sería uno de los elementos más preocupantes, si consideramos la metodología propugnada por la convergencia en el EEES.

Por lo que respecta al nivel de uso por parte del profesorado de los diferentes recursos de enseñanza se observa que aquellos que están más vinculados con el uso de los medios audiovisuales y/o las nuevas tecnologías como los retroproyectors o las presentaciones/diapositivas son los más utilizados por el profesorado (73,6% y 82,4% respectivamente). En el resto de los recursos predomina la opinión de que son muy poco/poco utilizados por el profesorado.

En relación al nivel de uso por parte del profesorado de diferentes tipos de evaluación, los resultados nos muestran, a juicio del alumnado, un agrupamiento de las pruebas de evaluación en torno a dos modalidades: 1) aquellas vinculadas a pruebas, de carácter más tradicional y que intentan medir el rendimiento académico individual del alumnado, como son las pruebas objetivas (57,2% de los encuestados), o las pruebas con preguntas abiertas a desarrollar (44%) y 2) aquellos otros tipos de evaluación en los que el alumnado debe de organizar el conocimiento a través de trabajos, bien sean individuales (49,5%) o de grupo (38,5%). En este último caso se observa una mayor dispersión de las opiniones. Un 60,4% de los estudiantes indica que la asistencia las clases es otro de los elementos considerados por el profesorado en la evaluación de los estudiantes.

Son *poco o muy poco utilizados* como recursos evaluativos, a juicio de los alumnos, los trabajos prácticos, memorias o informes (44%), los proyectos de investigación (73,7%), las pruebas de ejecución de tareas reales o simuladas (69,3%) y la evaluación continua (53,9%).

Otro de los elementos de análisis han sido los recursos del estudiante a la hora de estudiar. En este caso, la opinión de los estudiantes se centra mayoritariamente en aquellos recursos que podríamos denominar de “primera mano”, es decir los apuntes tomados en la clase (87,9% de los encuestados), las fotocopias (64,8%) y



el manual de la asignatura (56,1%). Por el contrario, aquellos otros que comportan una “búsqueda de información” y una mayor implicación en el aprendizaje, son menos utilizados por parte de los estudiantes (libros de consulta o programas informáticos y recursos de la red).

En cuanto al tipo de dedicación del tiempo de trabajo personal, los resultados nos marcan claramente cuáles son las actividades prioritarias del alumnado para estudiar/superar la asignatura, lo que también nos puede indicar el tipo de exigencia del profesorado ante ella. Así, el estudio de la materia, la realización de trabajos y la elaboración de los apuntes de clase acaparan mayoritariamente la dedicación del alumnado (opinión de 58,3%, 53,9% y 46,2% respectivamente), mientras que otro tipo de actividades como los trabajos de campo o idear proyectos tienen una menor dedicación.

El nivel de exigencia-esfuerzo, es otro de los aspectos analizados en el estudio. En este sentido, en las respuestas obtenidas en el cuestionario, los estudiantes, en un 53,8% de los casos, señalan que el esfuerzo que ha dedicado al estudio ha sido el previsto. Recordemos que esta categoría se situaba en el término medio de la escala utilizada.

El aspecto denominado en el cuestionario evaluación percibida como justa, nos presenta dos ámbitos de análisis. En el primero, se trata de conocer si las calificaciones obtenidas por el estudiante reflejan el esfuerzo realizado. En este sentido, nos encontramos que más de dos tercios del alumnado (69,2%) opina que sus calificaciones son un fiel reflejo del esfuerzo realizado a lo largo del curso. En el segundo ámbito, tratamos de conocer si las calificaciones se corresponden con lo que el alumnado ha aprendido. En este caso, nos encontramos con que un 40,7% de los estudiantes consideran que las calificaciones reflejan normalmente lo aprendido frente al 24,2% que indica que sus calificaciones no reflejan lo aprendido.

La planificación de las tareas y el tiempo de dedicación a las mismas y al estudio es otro de los elementos de análisis que señalamos bajo el epígrafe general de planificación de aprendizaje. En el primer caso (planificación) observamos que un 44,0% tiene una satisfacción normal con la planificación de las tareas que ha realizado este curso. En el segundo (tiempo requerido) el 42,9% confiesa que se ha sentido poco o muy poco cómodo/a con el tiempo del que ha dispuesto para el estudio y realización de las tareas del curso.

Respecto a la profundidad del aprendizaje, observamos que un 40,7% de los estudiantes está medianamente satisfecho/a con la profundidad con la que ha trabajado los aprendizajes de este curso y el resto de los alumnos se encuadran en la insatisfacción y en la satisfacción prácticamente en los mismos porcentajes. Finalmente, un 50,6% se considera competente o muy competente en los aprendizajes de este curso frente a otro 42,9% que se sitúa en el término medio.

Una de las preguntas abiertas del cuestionario preguntaba sobre los cambios en la forma de estudiar (al entrar en la universidad) en relación con el bachillerato. Así, el mayor cambio percibido por el alumnado en su incorporación a la enseñanza universitaria es la existencia de prácticas y trabajos grupales. A pesar de ser actividades valoradas de forma positiva, los estudiantes señalan el elevado número de trabajos y prácticas que deben realizar que, además, se suman a las horas de estudio individual de la materia correspondiente. A su vez, también identifican

cambios en las estrategias de estudio utilizadas para afrontar las materias. Las más referidas son las siguientes: necesidad de ampliar y/o profundizar en la materia a través del material complementario, la realización de búsquedas bibliográficas, la importancia de estudiar día a día debido al aumento de contenidos a adquirir y la mejora o potenciación de técnicas de estudio como la síntesis, el análisis de la información y la elaboración de esquemas que faciliten el aprendizaje. Una constante en las respuestas proporcionadas por los alumnos es que manifiestan haber aumentado el tiempo dedicado al estudio en comparación con el tiempo dedicado al estudio en el bachillerato. A su vez, señalan la autonomía que tienen para organizarse, valorando de forma positiva la libertad e independencia que adquieren en la Universidad como estudiantes.

- Planteamiento estratégico: enfoque de aprendizaje (RSPQ-2F)

Como ya se ha indicado en otra comunicación (Goicoetxea, J.J. et al.) para diagnosticar el enfoque de aprendizaje hemos optado por la integración del cuestionario RSPQ-2F de BIGGS adaptado por Fuente, J. de la/Martínez, J.M. (2003) en nuestro cuestionario de los estudiantes.

Si consideramos el conjunto de los ítems, nos encontramos con un promedio ligeramente superior en el Enfoque Profundo (DA) con un 26,38 frente al 21,56 del Enfoque Superficial (SA). Para analizar estas diferencias con más detalle hemos constatado los casos en los que hay un predominio del Enfoque Profundo (DA>DS) con un 60,4%, de la Motivación Profunda (DM>SM) con un 52,7% y de la Estrategia Profunda (DS>SS) aunque aparece sólo en el 13,2% de los casos. El sistema que hemos utilizado es la cuenta de los casos en que la diferencia en la puntuación en dichos elementos era igual o superior a 1 punto. Podríamos decir que el predominio del Enfoque Profundo está más condicionado por el elemento de Motivación que por el de las Estrategias de los estudiantes que se acerca más al tipo superficial.

En particular, llama la atención –considerando lo ítems que configuran la dimensión Motivación Profunda (MA)- que los estudiantes no lleven preguntas preparadas sobre lo que quieren plantear en las clases (71,4%), que les resulte poco o muy poco emocionante el estudio (60,5%) o que un porcentaje elevado (40,7%) indique que no tiene ningún momento en que el estudio le produzca un sentimiento de gran satisfacción personal.

En el caso de la Estrategia Profunda (SA), igualmente sorprende el elevado porcentaje de estudiantes que dedican poco o muy poco de su tiempo libre a ampliar e investigar más sobre los temas interesantes de las clases (81,3%).

En los otros dos polos de los elementos indicados –Motivación Superficial (MS) y Estrategia Superficial (SS)- podemos resaltar lo siguiente: en general, los estudiantes indican claramente que no van a mínimos (dedicación, sólo lo que se pedirá en los exámenes...), que no estudian mecánicamente o tratando de recordar respuestas probables a las preguntas de exámenes anteriores.

### **3.- CONCLUSIONES**

Hemos presentado un avance de los resultados obtenidos en la Universidad de

Cantabria pertenecientes al proyecto I+D+i en el que participan la Universidad de Oviedo, País Vasco y Cantabria. Los resultados, por tanto y de momento, no son nada más que una aproximación que deberá confirmarse o refutarse con la incorporación de los datos de las otras dos universidades. Igualmente está previsto contrastar la información de los estudiantes con la aportada por el profesorado (cuestionario) y por los propios estudiantes con metodologías más cualitativas (entrevista, grupo de discusión...). También habrá que comparar nuestros resultados con los obtenidos en algunos trabajos referenciados. En este trabajo, por tanto, hemos querido mostrar la percepción del alumnado cántabro sobre los contextos de enseñanza y aprendizaje universitarios en tres grandes dimensiones de análisis: *características individuales, percepción del contexto de enseñanza y planteamiento estratégico o enfoque de aprendizaje*.

La primera dimensión analizada, define las características individuales de los estudiantes: alumnos con un nivel de autocompetencia percibida alta, que confían en sus posibilidades y que eligen la titulación que cursan guiados por una motivación intrínseco-formativa. Se dedican en exclusiva al estudio. Prefieren métodos más participativos, frente a la clase magistral, con el apoyo de recursos audiovisuales. Igualmente, se inclinan más por el trabajo individual, no precisan ayudas o apoyos externos y, prácticamente la mitad de los alumnos, mantienen las altas expectativas que manifestaban al inicio de los estudios.

La percepción del contexto de enseñanza por parte del alumnado evidencia que el profesorado universitario prioriza la transmisión de contenidos a través de técnicas expositivas y recursos como proyecciones y presentaciones. Se utilizan escasamente los seminarios y demás técnicas participativas. Hay coherencia entre teoría y práctica. Predominan las estrategias evaluativas de tipo prueba (objetivas y abiertas) y la asistencia a clase se tiene en cuenta en la evaluación. Los recursos fundamentales que utilizan a la hora de estudiar siguen siendo los apuntes, las fotocopias y el manual de la asignatura. El nivel de exigencia es el previsto y la evaluación es percibida como justa. Han cambiado la forma de estudiar en relación al bachillerato con más prácticas y trabajos grupales a lo que hay que añadir las horas de estudio individual. En definitiva, indican que trabajan más y de manera más continuada.

Para finalizar, el planteamiento estratégico o enfoque de aprendizaje nos muestra una escasa diferencia favorable al enfoque profundo frente al superficial.

Los alcances de esta investigación aún se encuentran lejos de establecerse. Hemos mostrado unos resultados iniciales que marcarán el comienzo de un seguimiento a lo largo de tres años.

## **BIBLIOGRAFÍA**

BIGGS, J./KERNBER, D./LEURNG (2001): The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology* 71, 133-149.

FUENTE, J. DE LA/MARTINEZ, J.M. (2003): Cuestionario del proceso de estudio-revisado. Versión castellana. Revised Study Process Questionnaire (R-SPQ-2F) de BIGGS, KERNBER Y LEURNG, 2001. Universidad de Almería.

GARCÍA BERBÉN, B. (2005): Estudio de los enfoques de aprendizaje en estudiantes

de Magisterio y Psicopedagogía Revista de Investigación Psicoeducativa 3(2), 47-57

GARCÍA BERBÉN, B. ET AL. (2005): Análisis del aprendizaje del profesorado en formación: ¿pertenecen sus enfoques de aprendizaje a un continuo? Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19(3), 255-268

GARCÍA BERBÉN, B. Estudio de los enfoques de aprendizaje en estudiantes de Magisterio y Psicopedagogía. Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa 6-3(2), 109-126

GARGALLO, B. ET AL. (2010): Modelos de enseñanza y aprendizaje en la Universidad. XXIX Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación "Formación y participación de los estudiantes en la universidad"

GARGALLO, R. ET AL. (2007): Actitudes ante el aprendizaje y rendimiento académico en los estudiantes universitarios. Revista Iberoamericana de Educación 42(1), 11-11

GARGALLO, R. ET AL. (2009): El cuestionario CEVEAPEU. Un instrumento para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios. RELIEVE 15(2), 1-31. [http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2\\_5.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2_5.htm) (07/2010).

HERNANDEZ PINA, F. (2001): Estudio empírico de los Enfoques de Aprendizaje de los Estudiantes universitarios en función del perfil de su titulación (Profundo vs superficial). Revista de Orientación y Psicopedagogía 12 (22), 303-318.

HERNANDEZ PINA, F. (2003): Consistencia entre motivos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. Revista de Investigación Educativa 20 (2), 487-510.

JUSTICIA, F. ET AL. (2008): The revised Two-Factor Study Process Questionnaire (R-SPQ-2F): Exploratory and Confirmatory Factor Analyses at item Level. European Journal of Psychology of Education 2008, vol XXIII.

NAVARIDAS, F. (2004): Estrategias didácticas en el aula universitaria. Servicio de Publicaciones. Universidad de La Rioja.

ORTIZ, E./AGUILERA,E. (2005): Los estilos de aprendizaje de los estudiantes universitarios y sus implicaciones didácticas en la educación superior. Revista Pedagogía Universitaria XV (5)

PULIDO, M. ET AL. (2009): Estilos de enseñanza y aprendizaje en el EEES: un enfoque cualitativo. Revista Estilos de Aprendizaje 4 (4)

ROGERS, K. (2009): A preliminary investigation and analysis of student learning style preferences in further and higher education. Journal of Further and Higher Education 33(1), 13-21

# **PLATAFORMAS VIRTUALES DE DOCENCIA EN CARRERAS TÉCNICAS, OPORTUNIDADES PARA LA DOCENCIA NO-PRESENCIAL**

**Germán Rodríguez Salido**

**Carlos Chamorro Alfonso**

**Rafael Muñoz Beltrán**

Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Caminos, Canales y Puertos.  
Universidad de Granada

## **RESUMEN**

El uso de las plataformas virtuales es un método empleado en las Universidades para lograr la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje al mismo tiempo que se logra un mejor acceso a los materiales, permitiendo así una adaptación al espacio europeo de educación superior (EEES). El alumno puede trabajar gran parte de los materiales sin presencialidad.

En la Universidad de Granada, dos plataformas virtuales han sido desarrolladas, la SWAD que nace de un proyecto de innovación docente y el Tablón de Docencia, generado y administrado por los servicios de informática de la Universidad de Granada.

Las múltiples utilidades de éstas son elegidas en función de las necesidades y características de la asignatura, siendo posible eliminar el uso de los tradicionales métodos de reproducción y sirviendo de base común para compartir contenidos, apuntes, dudas, exámenes, bibliografía, glosarios, etc.

**Palabras clave:** plataforma virtual; enseñanza-aprendizaje; e-learning; carreras técnicas.

## **TEACHING VIRTUAL PLATFORMS IN TECHNICAL DEGREES, OPPORTUNITIES FOR NON-ATTEND TEACHING**

## **ABSTRACT**

The use of virtual platforms is a method used at the universities towards the improvement of teaching-learning processes at the same time achieved a better

access to materials, thus allowing adaptation to the European area of higher education. The student can work much of the materials without presencialidad.

At the University of Granada, two virtual platforms have been developed, the SWAD born of a project teaching innovation and the Board of Education, generated and managed by the Services of Informatics of the University of Granada.

These multiple utilities are chosen depending on the needs and characteristics of the subject, it is possible to eliminate the use of traditional photocopies and serving as a common basis for sharing content, notes, questions, test, bibliography, glossaries, etc.

**Key words:** virtual platforms; teaching-learning processes; e-learning; technical degrees.

## 1.- INTRODUCCIÓN

El MEC (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006), a través del Consejo de Coordinación Universitaria, efectúa unas recomendaciones sobre lo que implica un nuevo estilo de trabajo del profesorado, en el que hay que dar mayor protagonismo al estudiante en su formación, fomentar el trabajo colaborativo, organizar la enseñanza en función de las competencias que se deban adquirir y potenciar la adquisición de herramientas de aprendizaje autónomo y permanente (Zabalza, 2003 y Romero 2008).

El profesor pasa a actuar de guía de los alumnos para facilitarles el uso de recursos y herramientas que necesitan para explorar y elaborar nuevos conocimientos y destrezas, entre los que se encuentran las Nuevas tecnologías de la Información. (Guerrero, 1997). Así, el docente debe involucrarse en el diseño y elaboración de nuevos contenidos y sus procesos de distribución, entre los que se encuentran las plataformas virtuales de docencia (Salinas, 2000).

Como alternativa, diversas universidades utilizan desarrollos propios pensados para sus necesidades específicas. Una de estas herramientas es la plataforma SWAD (Cañas, 1999-2007), desarrollada en la Universidad de Granada y utilizada actualmente por 773 profesores y 31509 alumnos en 785 asignaturas de 137 titulaciones. Es una plataforma web de teleformación y gestión docente que incluye funciones de apoyo al aprendizaje, a la docencia y a la gestión de estudiantes y profesores.

El Tablón de docencia (CSIRC) es un servicio centralizado de la Universidad de Granada que pretende facilitar el intercambio de información electrónica entre un profesor y sus alumnos.

El objetivo del presente estudio es verificar las oportunidades que puede suponer el uso de estas plataformas virtuales en el espacio europeo de educación superior para las carreras técnicas, basándonos en la opinión y valoración que de ellas realizan los alumnos de estas carreras.

## 2.- METODOLOGÍA

Se realizó una revisión bibliográfica exhaustiva en numerosas bases de datos con las palabras claves: virtual learning, new methodologies.

Se adaptó y simplificó un cuestionario utilizado en estudios similares, y se realizó un retest a 12 alumnos voluntarios tras 8 días para aumentar la fiabilidad del cuestionario (Polit y Huncler, 1991).

Se revisó el lenguaje utilizado en las preguntas para que resultase adecuado a la formación de los encuestados y se incluyeron preguntas tipo respuesta múltiple y preguntas explicativas (Muniz, 1992). Con la intención de aumentar la validez del cuestionario se incluyeron preguntas control en el cuestionario.

El Departamento de Mecánica de Estructuras e Ingeniería Hidráulica imparte docencia en las carreras técnicas de Ingeniería de Caminos Canales y Puertos, Arquitectura Técnica y Arquitectura, con un número de alumnos matriculados de n=1980.

### 3.- RESULTADOS

Se seleccionaron de modo aleatorio a 360 alumnos de las tres carreras, a los que se envió por correo electrónico el cuestionario.

Se les informó de la voluntariedad de la participación y firmaron un consentimiento informado.

Se reclutaron un total de 311 cuestionarios, de los cuales se descartaron 34 debido a que había preguntas sin contestar, la muestra final fue de 287 cuestionarios válidos para su análisis.

La muestra de alumnos encuestados era de: 34% hombres y 66% mujeres, cuya media de edad era de  $23 \pm 3.13$ .

Se valoró al inicio del cuestionario el grado de conocimiento de ambas plataformas, debido a su bajo uso, comparativamente con otras disciplinas, en el profesorado de carreras técnicas. El conocimiento de ambas plataformas que da reflejado en el gráfico 1.

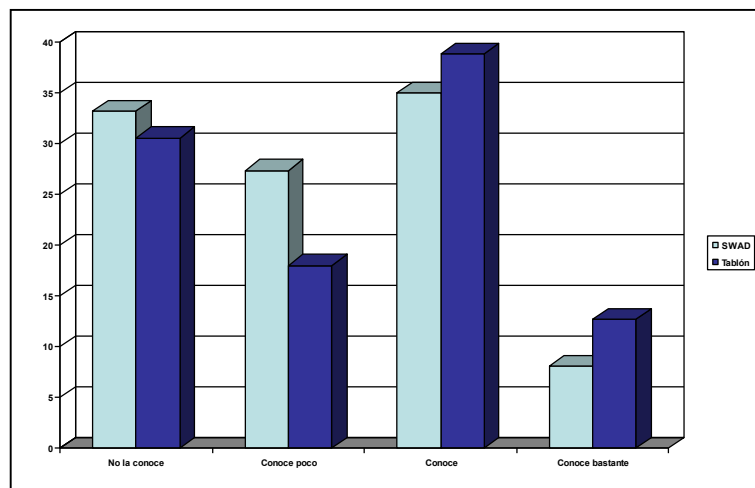


Gráfico 1: valoración del conocimiento de ambas plataformas en alumnos de carreras técnicas.

Más de un 50 % de los alumnos de carreras técnicas desconocen por completo o

conocen poco las plataformas virtuales de docencia, mientras que menos de un 10% dice conocerlas bastante y haberlas utilizado.

En la valoración por parte del alumnado de las plataformas como recurso docente, los alumnos valoran en casi un 40% que ambas pueden ser un recurso que mejore el aprendizaje en carreras técnicas.

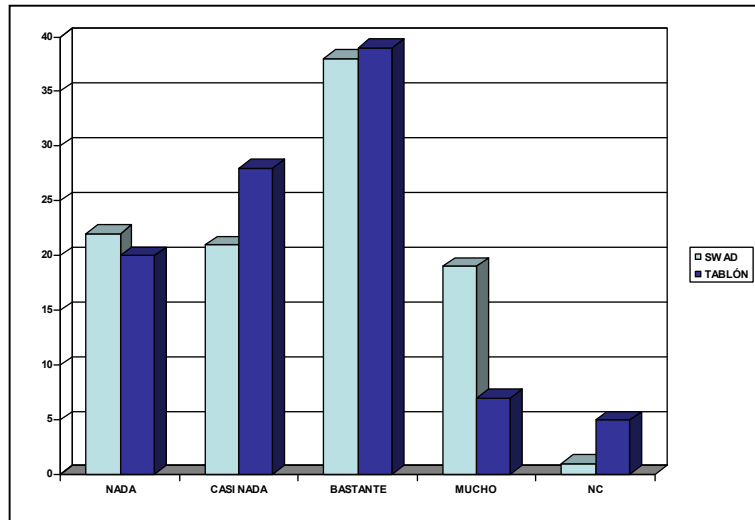


Grafico 2: Valoración del alumnado de las oportunidades para el aprendizaje de ambas plataformas expresado en porcentajes.

El escaso uso de las plataformas de docencia en las carreras técnicas por parte del profesorado, podría justificar el elevado número de alumnos que creen que no aportan nada o casi nada al aprendizaje.

Mientras que la valoración de las plataformas como herramienta de comunicación tiene mucho mejores resultados.(ver grafico 2)

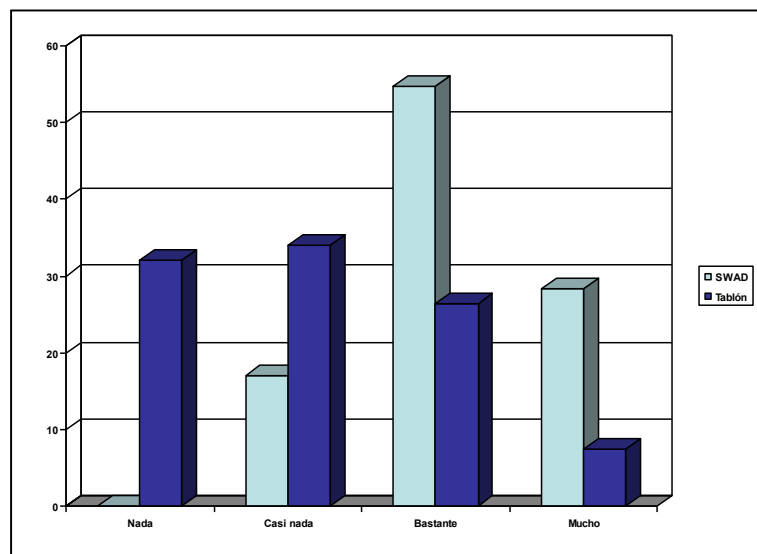


Grafico 3: valoración del alumnado de utilidades para la comunicación de las plataformas virtuales de docencia, expresada en %.

Los aspectos que contribuyen a la docencia para el alumnado en el tablón de



docencia son el acceso a los materiales y las facilidades para la comunicación (ver grafico 4), sin embargo un gran porcentaje del alumnado no ha contestado a las oportunidades para la docencia en el tablón debido a su desconocimiento de este ultimo, debido a que pocos docentes de la carreras técnicas utilizan este recurso.

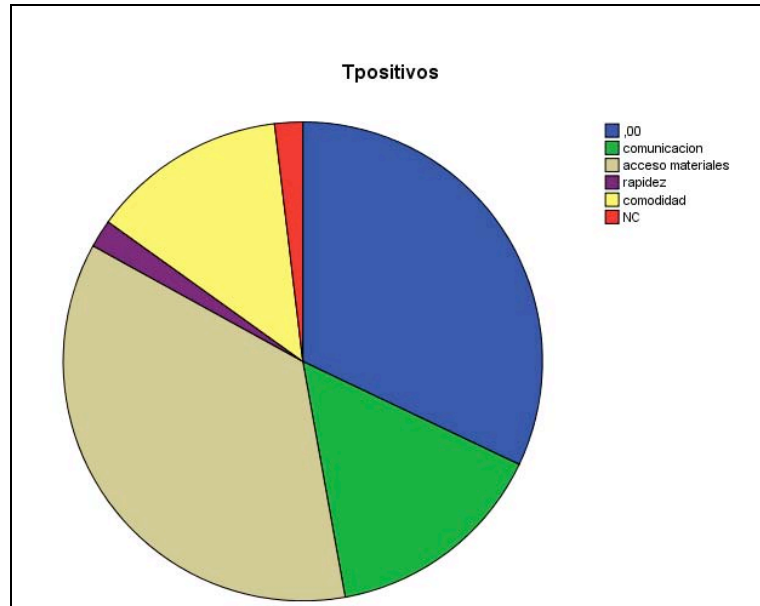


Grafico 4: aspectos positivos del tablón de docencia.

En los aspectos positivos para la docencia de la SWAD, el acceso a los materiales y las facilidades para la comunicación entre alumnado y docentes han sido los aspectos mas valorados. En comparación con el tablón de docencia, son mucho mas numerosos los alumnos que conocen la SWAD. Los alumnos comentan : “.... La Swad permite además privacidad en los mensajes..”

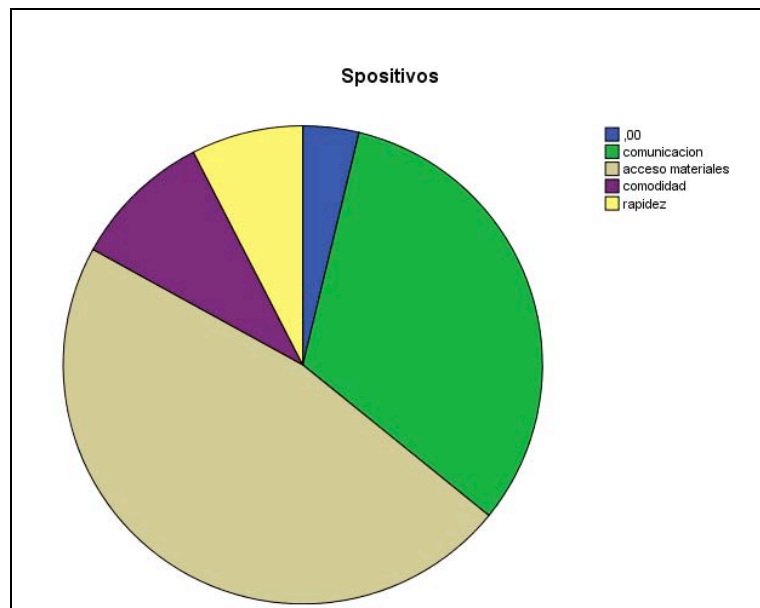


Grafico 5: aspectos positivos de la SWAD

#### **4.- CONCLUSIONES**

El alumnado de Carreras técnicas utiliza muy poco ambas herramientas, aunque según los datos de este estudio, consultan con más frecuencia el Tablón de Docencia.

Los participantes consideran que ambas facilitan el aprendizaje y la comunicación con los profesores y alumnos. En concreto, valoran positivamente el acceso a información relacionada con la asignatura como apuntes, descarga de archivos en distintos formatos y las posibilidades de comunicación con los profesores y alumnos, como los mensajes, los avisos, la entrega de trabajos on-line y la posibilidad de autoevaluación. A parte de las utilidades en común, los alumnos valoran positivamente del Tablón de su fácil manejo y acceso, ya que pueden visualizar en un solo acceso todas las asignaturas en las que están matriculados, y si existen mensajes nuevos no leídos en cada una de ellas.

Entre los aspectos negativos de la Plataforma SWAD señalan la complejidad en su uso. Consideramos que el Tablón de Docencia es más intuitivo para el alumnado, mientras que SWAD requiere una formación específica antes de iniciar el curso académico. Sin embargo los alumnos señalan que está mejor organizada, es más completa y oferta más servicios y recursos. También valoran muy positivamente de SWAD que los profesores y otros alumnos les puedan dirigir mensajes personales no visibles por parte del resto de los usuarios y la confidencialidad que supone la publicación de notas y su consulta individualizada. El Tablón de Docencia no permite tal opción.

Una de las cuestiones que más malestar genera en el alumno consultado es la falta de consenso del profesorado en el uso de las plataformas. En un mismo curso académico, los alumnos deben acceder al Tablón de Docencia para unas asignaturas y al SWAD para otras. De esta forma se limitan el desarrollo de habilidades en el uso de cualquiera de ellas, e incrementa el tiempo invertido en la consulta de información en ambas plataformas. Por ello proponemos la unificación en el uso de plataformas de apoyo a la docencia por parte del profesorado y la realización de cursos que faciliten su uso por parte del alumnado al inicio del curso así como la mejora de diferentes aspectos de ambas plataformas, que faciliten su uso y que aporten al alumnado (al igual que al profesorado) más opciones de consulta y evaluación.

Por último, a pesar de que todos los alumnos las conocen y usan en diferente medida, estas plataformas virtuales están infrautilizadas respecto al total de sus potencialidades debido, según revelan los datos, al poco uso que el profesorado hace de ellas. A pesar de todo, son valoradas positivamente por el alumnado. Sin duda estas herramientas son una oportunidad para implementar el nuevo EEES a través del uso de las TICs, y para el fomento del aprendizaje autónomo y la facilitación de la no presencialidad.

#### **BIBLIOGRAFÍA**

Cañas A. Plataforma SWAD. (1999-2007). <http://www.SWAD.org.es/>

Centro de Enseñanzas Virtuales de la Universidad de Granada (CEVUG)  
"http://cevug.ugr.es/"

Centro de Servicios de Informática y Redes de Comunicaciones de la Universidad de Granada (CSIRC). <http://www.ugr.es/informatica/>

Guerrero Castro, F . (1997). Tecnología de la información y comunicación en el proceso de enseñanza aprendizaje. En "<http://www.monografias.com/trabajos12/ltecdein/ltecdein.shtml>"

Ministerio de Educación y Ciencia. Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la universidad. Madrid (2006): Secretaria General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones.

Romero, Cipriano (2008). El portafolios y el trabajo de grupo: una experiencia del crédito ECTS en la formación del maestro especialista en Educación Física. REIFOP, n.º 9 (2). En: "<http://www.aufop.com/aufop/revistas/arta/digital/93/446>"

Salinas, J. (2000): ¿Una enseñanza más abierta y flexible? En Formación 9. "<http://gte.uib.es/articulo/arti-IFES1.pdf>"

Zabalza, M. Ángel (2003). Competencias docentes del profesorado universitario: calidad del desarrollo profesional. Madrid: Narcea.

MUNIZ, J.(1992). Teoría clásica de los tests. Pirámide, Madrid

POLÍT, D.F.; HUNCLER, B.B.(1991). "Investigación científica". En Ciencias de la salud (3ª ed.) Interamericana- Mc Graw-Hill, México.



# **NUEVAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (TICS) EN LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA EN CIENCIAS DE LA SALUD: USO DE LAS ENCUESTAS EN LA PLATAFORMA MODDLE**

**Miguel Ángel Barbancho Fernández**

**Manuel Narváez Peláez**

**José Pablo Lara Muñoz**

**Patricia Navas Sánchez**

**Natalia García Casares**

**Cristina Green Heredia**

**Guadalupe Dávila Arias**

**Marcelo Berthier Torres**

**Marc Stefan Dawid Milner**

Universidad de Málaga

## **RESUMEN**

El proceso de enseñanza y aprendizaje debe tener un feedback continuo. Los sistemas de e-learning de la Web 2.0 y las TICS son herramientas más útiles para conseguirlo.

Desde 2005, venimos desarrollado 2 proyectos de innovación educativa en las asignaturas de Ciencias de la Salud. Se creó en la Plataforma Moddle un campus virtual que se ha convertido en un punto de encuentro entre los alumnos y profesores más allá de la docencia, con 30000 visitas en el último año.

Con el material teórico-práctico, multimedia, foros, y chats, se distribuyeron cuestionarios de feedback sobre el desarrollo de la asignatura usando test de elección múltiple y preguntas de respuesta libre, realizándose los cambios pertinentes en la docencia y Web.

En un estudio retrospectivo realizado este año, los alumnos que han superado la asignatura aumentaron del 70% (2005) al 95% (2010).

El uso de la Web 2.0 permite aumentar la calidad de la docencia y es la mejor herramienta para el correcto feedback profesor-alumno

**Palabras clave:** TICS (Tecnologías de la Información y la Comunicación); plataforma Moddle; e-learning; feedback.

# NEW INFORMATION AND COMUNICATION TECHNOLOGIES (ITCS) IN EVALUATION OF TEACHING IN HEALTH SCIENCES: USE OF QUESTIONARIES IN MODDLE PLATFORM

## ABSTRACT

The process of teaching and learning must have a continuous feedback. The e-learning systems based on Web 2.0 and TICS are useful tools.

Since 2005, we have 2 educational projects performed with our subjects in Health Sciences. We upload a Virtual Campus in Moddle Platform which is a point of encounter between students and teachers beyond teaching with a total amount of some 30000 visits last year.

Together with the teorical and practise teaching, multimedia files, forums and chats, we upload feedback questionaries about the development of the teaching using multiple choice test and open questions free to respond by the students. Suggestiones from students are considered for teaching.

In a retrospective study made this year, the students who passed the subjects increase from 70% (2005) to 95% (2010).

Web 2.0 increase the quality of teaching and is the useful tool to have a good feedback teacher-student.

**Key words:** ICTS (Information and Communication Tecnologies); Moddle Platform; e-learning; feedback.

## 1.- OBJETIVOS

Con nuestro proyecto, nos planteamos conseguir un acercamiento del alumnado a las nuevas tecnologías de forma que las considere como algo normal y útil para su crecimiento intelectual y la adquisición de competencias y habilidades propias de su Titulación. Para ello, nos propusimos los siguientes diversos objetivos generales:

-Conseguir por parte del alumno un conocimiento y uso en profundidad de la Plataforma Virtual y sus posibilidades.

-Aumentar la interactividad del alumno entre ellos y con los propios docentes usando las diversas posibilidades que la Plataforma Virtual permite: foros, wikis, listas de correo, Chat, redes sociales, autoevaluaciones, evaluaciones online, tutorías virtuales, etc.

-Mejorar la información que se le da al alumnado en clase, permitiendo descargar desde la Plataforma los contenidos más importantes de forma que estén disponibles 24 horas al día, 365 días al año, minimizando el posible impacto de no poder asistir a alguna clase o actividad concreta.

-Ampliar el conocimiento adquirido en las clases teóricas y prácticas por medio de hipervínculos a páginas webs, simuladores, vídeos, audio y otros contenidos relacionados con la materia contenidos en Internet.

-Conseguir una vía fluida de comunicación entre el alumnado y los Docentes,

incluso en tiempo real, con tutorías virtuales personales o grupales

-Obtener un feedback, por medio de cuestionarios con preguntas tipo test y preguntas abiertas, tanto de la docencia impartida, como de los métodos empleados para la misma, desde el punto de vista de los alumnos, para evaluar de esa forma el trabajo de los profesores y realizar los cambios oportunos para mejorar las posibles carencias.

## **2.- MATERIAL Y MÉTODOS: DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO REALIZADO**

El uso del Campus Virtual y las nuevas tecnologías permite a los alumnos optimizar tanto su tiempo como su capacidad de aprendizaje, haciéndose éste más autónomo, práctico y adaptable. Para ello, el alumno debe tener desde su primer contacto con la Universidad la capacidad de adquirir las competencias y habilidades necesarias para su actividad laboral y la interacción con otros profesionales y además pueda evaluar tanto la docencia como los conocimientos impartidos.

El Campus Virtual nos permite completar en gran medida la Docencia clásica. No sólo conseguimos mejorar y ampliar la información que recibe el alumno sino que se le abre un abanico de posibilidades mucho mayor del que se tenía hasta este momento.

El proyecto se llevó inicialmente a cabo en la asignatura Fisiología de los Órganos de la Audición y del Lenguaje de la Diplomatura de Logopedia, para posteriormente ir poniéndose en marcha en el resto de asignaturas que el Departamento de Fisiología de la Facultad de Medicina imparte en las titulaciones de Logopedia, Enfermería, Podología, Terapia Ocupacional y Medicina.

Al comienzo de la asignatura, los alumnos recibieron una charla informativa sobre la experiencia y todas las actividades que se pondrían en marcha con buena acogida por su parte. Junto con esto, se fueron recogiendo las opiniones y respuestas realizadas por los alumnos en las encuestas de feedback que respondían de forma voluntaria. Estas encuestas se realizaban después de cada uno de los bloques temáticos de la asignatura. De esta forma, cada alumno respondía un total de 6 encuestas, 2 por cada bloque temático. La primera encuesta iba dirigida hacia los conocimientos teórico-prácticos impartidos donde el alumno expresaba la idoneidad de lo recibido según su opinión con posibilidad de plantear mejoras o cambios. La segunda encuesta recogía aspectos de crítica o mejora sobre los métodos docentes empleados tanto en las clases teóricas, como prácticas, trabajos en grupo, tutorías, etc. Ambas encuestas contenían preguntas cerradas tipo test y preguntas abiertas con respuesta libre, siendo su cumplimentación totalmente voluntaria.

Analizando todos estos resultados, con el paso de estos años, hemos ido implementando una serie de medias de mejora para conseguir un mejor rendimiento del alumno, las cuales detallamos a continuación:

-Se han publicado los aspectos más importantes de las clases teóricas y prácticas para que el alumno tenga acceso a ellos en todo momento. Tal ha sido el caso de tablas, gráficos, documentos y cualquier otro material de su interés. Hemos visto

que en años anteriores algunos alumnos por temas de trabajo no pueden asistir a las clases teóricas lo cual les creaba una situación de stress importante que nos manifestaban. Igualmente, los alumnos que asistían a las clases a veces mostraban dificultad para atender y obtener apuntes. Al tener todo este contenido online, esos estudiantes comentaban que era una gran mejora al saber previamente que ese material estaba disponible online favoreciendo la atención o la recuperación de una clase por no haber podido asistir a la misma.

-Se han añadido archivos de imágenes, esquemas, vídeos y sonidos relacionados para ampliar lo dado en clase y que podían ser consultados en cualquier momento, sobre todo previamente a que se imparta esa docencia para que el alumno ya reciba información antes de recibir la docencia y pueda plantear sus dudas directamente en clase.

- Se han realizado actividades prácticas on-line con simuladores y problemas teórico-prácticos. Hemos conseguido gracias a las sugerencias de los alumnos algunos programas que completan su formación teórica por medio de ejemplos prácticos que pueden impartirse online y permite que el alumno interactúe con ellos de forma sencilla en casa o en grupos.

-Creación de un directorio de herramientas con hipervínculos a páginas donde se explique como usar diversas tecnologías de la red, documentos de Word explicativos, etc. Este fue uno de los puntos mas aplaudidos por el alumnado. Se incluyo una primera clase presencial donde se le explicó la programación de la asignatura, el uso del campus virtual y cómo se iba a organizar el curso.

-Se presentó un archivo powerpoint explicativo de cómo darse de alta en el Campus Virtual mientras un alumno voluntario se da de alta delante de sus compañeros para que todos vieran cómo se realizaba.

Esto expuesto anteriormente ha sido la experiencia que hemos tenido en los últimos años. Para este año académico queremos seguir mejorando los distintos manuales que incluimos sobre el uso de paginas Web, cómo conseguir y buscar archivos multimedia, artículos de revistas de interés, etc. Estas son las innovaciones que estamos desarrollando actualmente:

-Sistema de evaluación on-line del alumnado usando test para que los alumnos comprueben sus conocimientos y refuercen así las partes de las asignaturas que no hayan comprendido o entendido bien, poniéndolo en conocimiento del profesorado si lo creyeran conveniente.

-Se ha creado un sistema de tutorías virtuales tanto personales como grupales con un horario definido que podrá ser modificado según se vayan viendo las necesidades de la asignatura. Hemos visto que han sido muy útiles pero tenemos en este aspecto muchos puntos de mejoras a aplicar siguiendo las sugerencias del alumnado. Estas tutorías virtuales se han realizado vía email o vía Chat. Este punto si ha sido un esfuerzo importante por medio del profesorado ya que requería estar online prácticamente todo el día para resolver cualquier duda o cuestión casi en tiempo real mediante ordenador personal, portátil o teléfono móvil con conexión a internet. De hecho, normalmente, los alumnos planteaban sus dudas en horario nocturno ya que es cuando llegaban a casa, y les respondíamos inmediatamente o bien se conectaban al chat si la duda presentaba más complejidad. El chat ha sido



también una herramienta para crear vínculos entre los alumnos

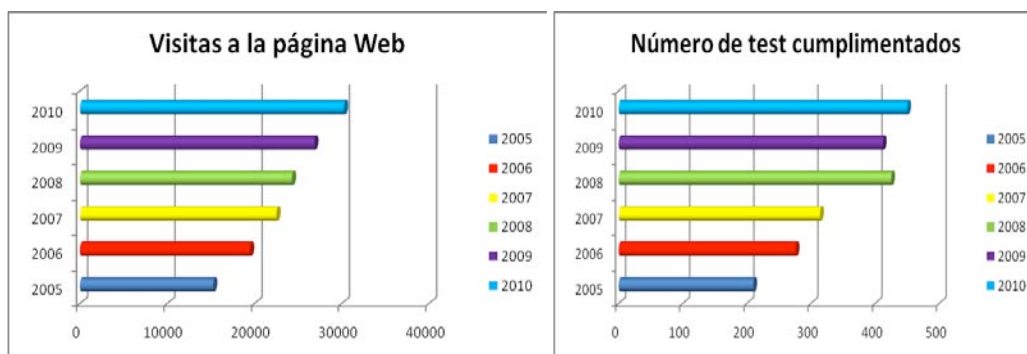
-Uso de los foros: Este ha sido un punto muy importante en la asignatura, más incluso que el Chat. Se crearon varias secciones en los foros donde de forma ordenada los alumnos y los profesores iban planteando dudas, opiniones, anécdotas, noticias y cualquier otro punto de interés común tanto del ámbito universitario como extra-universitario.

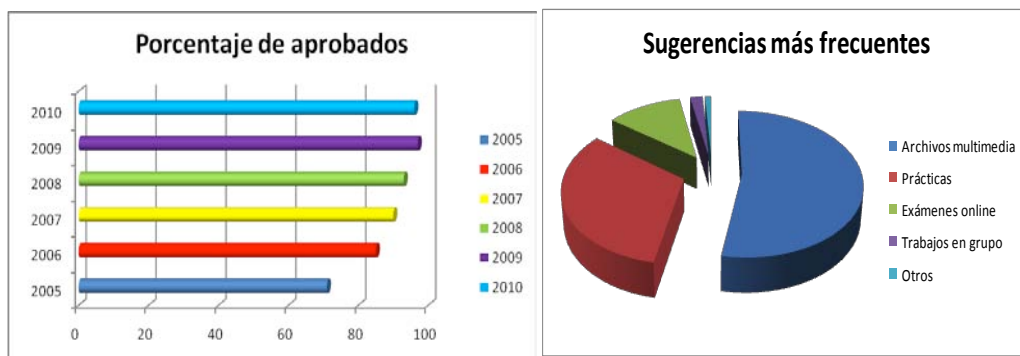
Dentro de estos foros, el que más éxito tiene es el foro de "Off-topic". Realmente no tiene relación directa con el contenido de la asignatura pero ayuda a fomentar el compañerismo y la idea del alumno de que a la universidad es algo vivo, que se mueve y que se preocupa de ellos no sólo en su formación académica. En esta área, tanto profesores como alumnos iban publicando anuncios de noticias, bien relacionadas con la asignatura, como de otros temas de interés, opiniones personales de temas de actualidad, etc. Estos temas, se comentaban en clase y aunque no tenían que ver con el desarrollo de la asignatura, creando un ambiente familiar que se extendía al discurrir de la clase posterior.

-Uso de redes sociales: Hoy en día, las redes sociales están en auge por lo que nos hemos introducido en ellas. La asignatura tiene un perfil tanto en la red Facebook como en la red Tuenti. Desde que hemos implementado esta opción, el número de visitas al campus virtual y la participación de los alumnos se ha incrementado considerablemente. El perfil de Tuenti de la asignatura ya ha tenido más de 5000 visitas y el número de usuarios suscritos es de unos 300. Incluso hemos recibido solicitudes de amistad de asociaciones de Logopedia y alumnos de otras Facultades nacionales e incluso internacionales.

### 3.- RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Los resultados que hemos obtenido han sido muy satisfactorios. Por un lado en el ámbito académico, la asistencia a las clases presenciales ha sido de casi el 90% de los alumnos como media, siendo en los primeros años entre el 50 y 60%. Con respecto a las actividades prácticas, la asistencia ha rozado casi el 100% en todas ellas.





La aceptación por parte del alumnado de las propuestas de cambio en la asignatura ha sido algo determinante para conseguir un correcto aprovechamiento y mejora en la actividad docente. Desde el primer momento se le hizo ver al alumno que estos cambios iban enfocados principalmente para que ellos lograran capacidad autónoma en la adquisición de habilidades y competencias propias de su Titulación.

Tras esto, comenzamos a poner en marcha todas y cada una de las iniciativas que hemos mostrado previamente. Desde ese momento, comenzamos una comunicación intensa con el alumnado para que nos fueran informando de qué le iban pareciendo los cambios, qué dificultades encontraban y qué puntos habría que cambiar según su punto de vista.

Hemos tenido muy claro desde el primer momento que muchas de las actuaciones que íbamos a poner en marcha era posible que nos parecieran muy interesantes a los docentes pero quizá no tanto a los propios alumnos de forma que necesitábamos como expusimos una vía de retroalimentación continua entre alumno y profesor, por lo que se crearon diversas vías como los foros, chats y las encuestas.

Con respecto a las encuestas, las hemos encontrado como la vía más útil para valorar nuestras actuaciones y el grado de satisfacción del alumno. Como ya comentamos previamente y ahora ampliamos, en una de ellas el alumno expresaba mediante distintos ítems su valoración de la docencia en función de su grado de comprensión, dificultad, medios empleados (audiovisuales, teóricos, prácticos, etc.) y por otro lado, una segunda encuesta donde expresaba su opinión sobre la idoneidad de la docencia respecto a su propia Titulación.

En la encuesta dirigida a la evaluación personal de la docencia, se han preguntado aspectos relacionados con la relevancia de la asignatura en el sentido de si el alumno cree que lo que se imparte esta centrado en aspectos que le interesan, es importante para su profesión, le ayuda a mejorar y tiene relación con su práctica profesional. En este punto, la mayoría de los alumnos han valorado como muy positivos y relevantes la mayoría de los conceptos impartidos aunque han sugerido la incorporación y la eliminación de algunos temas concretos.

También se les invitaba a hacer una reflexión con respecto a sus ideas sobre la asignatura y su relación con las de otros estudiantes. En este punto sí había más discrepancias, ya que mientras un grupo de alumnos veían como algo importante el conocer las opiniones y discutir los conceptos impartidos con los demás, otro grupo de alumnos, más independiente no le daba valor a este aspecto. Hay que

resaltar que esto ha ido cambiando conforme ha ido avanzando el curso ya que en la encuesta realizada en el último bloque temático, este grupo de alumnos mas independientes había reducido su número ampliamente.

Algo parecido ocurrió en el apartado de interactividad dónde mientras en el primer bloque temático, los alumnos según la encuesta eran reacios a explicar sus ideas a otros compañeros y a pedir ayuda, al final al tener más confianza y estar la clase más distendida se invirtió esta tendencia. Es importante recalcar que es algo normal que unos alumnos de primer curso, que viene desde Institutos donde se conocen todos, llegan a un ámbito, el universitario, completamente nuevo donde interactúan con otros compañeros procedentes de múltiples localizaciones y de caracteres muy distintos y es normal que al principio les pueda costar a algunos relacionarse con los demás.

Con respecto al apoyo del tutor, se les preguntaba sobre la forma de impartir la docencia, el estímulo a la reflexión y la participación en clase. En este punto ha sido donde se ha cambiado bastante con respecto a años anteriores la forma de impartir la docencia y ha sido el punto que más le ha gustado a los alumnos con una aceptación casi total de las medidas adoptadas aportándose detalles para mejorar ciertos aspectos de la asignatura que han sido realmente interesantes para lograr una mejor comprensión por su parte y una mayor dinamización de las clases. Para ellos ha sido muy importante el saber que podían hacer cambios en los métodos docentes que iban a recibir.

En la parte de apoyo de los compañeros, ha sucedido algo parecido con las preguntas anteriores, mientras que en las primeras encuestas el resultado era que había un apoyo medio entre los compañeros, al final el apoyo era bastante alto.

Hemos intentado con todas estas medidas que el alumno no vea nuestras asignaturas en particular y la Universidad en general como un lugar donde simplemente se “aprenden cosas”, sino un nuevo camino donde interactuar y crecer no solo como profesional sino como persona.

Para ello, un segundo grupo de encuestas realizada en cada uno de los 3 bloques temáticos de la asignatura iban dirigidas a que el alumno explicara y expresara con sus palabras opciones personales sobre la propia asignatura.

De este modo, se le pedía que comentara cuando había estado involucrado como estudiante en la clase, cuándo se había encontrado más distanciado, qué acciones le habían parecido más útiles en los foros, y qué es lo que les había sorprendido más en el bloque temático en cuestión.

En este punto, los alumnos inicialmente eran reticentes a expresarse libremente, quizá por miedo, pero tras un periodo inicial con menos opiniones personales, poco a poco fueron expresándose con más espontaneidad, resaltado lo interesante y útil que les ha parecido esta experiencia de potenciación del Campus Virtual y la enseñanza no presencial desde el punto de vista de la optimización de su tiempo de estudio y la adquisición de nuevas competencias para su vida profesional. Igualmente, han planteado en sus opiniones muchas ideas que pueden dinamizar y conseguir un mejor aprovechamiento de la asignatura. Este feedback fue uno de los objetivos principales que buscamos en el proyecto, ya que son los alumnos los que de primera mano nos pueden dar información fidedigna de cómo se está realizando la experiencia y qué aspectos se pueden optimizar y mejorar aún más.

Los profesores, hemos encontrado también una diferencia con respecto a años anteriores. La relación con el alumno ha sido mucho más fluida, directa y personal, consiguiendo conectar más con el alumnado y haciéndoles la asignatura muy práctica y enfocada al día a día que tendrán cuando finalicen sus estudios.

Para nosotros ha supuesto un trabajo extra que hemos realizado con gran interés, el cual nos ha aportado una experiencia muy grata al ver cómo el alumnado participa muy activamente implicándose en todas y cada una de las actividades y no siendo un mero espectador u oyente sino un participante activo que en muchas ocasiones decidía la mejor forma de orientar un tema determinado.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Aguaded, J. I. y Cabero, J. (2002). *Educación en red. Internet como recurso para la educación*. Málaga: Aljibe.

Area, M. (2005). Internet y la calidad de la educación superior en la perspectiva de la convergencia europea. *Revista Española de Pedagogía*, 63 (230), 85-100.

Cabero, J. (2001). *Tecnología Educativa. Diseño y utilización de medios en la enseñanza*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

Fernández Prieto, M. S. (2001). *Las nuevas tecnologías en la educación. Análisis de modelos de aplicación*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

García-Valcárcel, A. (2001). *Didáctica universitaria*. Madrid: La Muralla.

## **LOS CONTEXTOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE UNIVERSITARIOS PERCIBIDOS POR ESTUDIANTES Y PROFESORES: JUSTIFICACIÓN Y MARCO TEÓRICO PARA SU ESTUDIO**

**J.L. San Fabián Maroto**

**M<sup>a</sup>.C. Álvarez Álvarez**

**E. Álvarez Arregui**

**J.M. Arias Blanco**

**M. De Miguel Díaz**

**E. Dopico Rodríguez**

**F. Gago Rodríguez**

Universidad de Oviedo

### **RESUMEN**

La actual reforma universitaria, aún dentro de las contradicciones y limitaciones que presenta, supone una oportunidad para revisar los modelos de enseñanza vigentes. La implantación de los nuevos títulos debería ser una ocasión para impulsar procesos de innovación metodológica y dar una mejor respuesta a las necesidades de los estudiantes. En tal caso, conocer los enfoques de aprendizaje de los actuales estudiantes universitarios y la relación que guardan con las estrategias didácticas del profesorado puede servir para orientar dichos procesos de innovación.

Modelos como el de Jhon Biggs han permitido aislar variables de aprendizaje de los estudiantes en sus formas de abordar los requerimientos de las tareas académicas. Sin embargo, dicho modelo aporta una visión demasiado estática y limitada para comprender los procesos de aprendizaje institucional. Por ello, consideramos que necesita ser reforzado en su variable independiente Contexto de Enseñanza-Aprendizaje para ser útil en el seguimiento y mejora de la enseñanza. Se trata de enriquecer dicho modelo, derivado de la tradición de la psicología cognitiva, con aportaciones de la tradición curricular que analiza las variables de enseñanza-aprendizaje en el contexto de aula e institucional.

Vincular la dimensión personal del aprendizaje con la dimensión organizativa (didáctica, curricular y de gestión) de la enseñanza permite relacionar las características individuales de los estudiantes con las estrategias de enseñanza

(nivel didáctico), la estructura curricular (plan de estudios) y el contexto organizativo (gestión de la titulación). El objetivo es obtener información válida y significativa para la renovación de las metodologías didácticas así como para la gestión de los procesos de implantación de los nuevos títulos.

**Palabras clave:** enfoques de aprendizaje; metodologías docentes; contextos de aprendizaje; Espacio Europeo de Educación Superior; marco teórico.

## **THE TEACHING AND LEARNING CONTEXTS PERCEIVED BY UNIVERSITY STUDENTS AND TEACHERS: JUSTIFICATION AND THEORETICAL FRAMEWORK FOR STUDY**

### **ABSTRACT**

The current university reform, despite the contradictions and limitations involved, is an opportunity to review the teaching models. The implementation of the new grades should be an occasion to promote the methodological innovation and to better respond to the needs of students. In this case, knowing the learning approaches of students and their relations to the teaching strategies can help guide these innovation processes.

The model of John Biggs have allowed to isolate variables of student learning in the ways they address the academic tasks. However, this model provides a static and limited understand the processes of learning. We believe that needs to be strengthened in its independent variable Context of Teaching and Learning to be useful in monitoring and improving education. Is necessary to enhance this model, derived from the tradition of cognitive psychology, with contributions from curricular tradition that analyzes the variables of teaching and learning in the classroom and institutional context.

Linking the personal dimension of learning with organizational dimension (teaching, curriculum and management) of education allows us to relate the individual characteristics of students with learning strategies (learning level), the curricular structure (curriculum) and the organizational context (management of title). The objective is to obtain valid and meaningful information for the renewal of teaching methodologies and management processes of implementation of the new titles.

**Key words:** approaches to learning; teaching approaches; learning environments and university teaching contexts; European Higher Education Area; theoretical framework.

Esta comunicación forma parte de un proyecto conjunto (San Fabián, Argos y Goikoetxea, 2009) <sup>62</sup> en el que participan tres equipos pertenecientes a las

---

<sup>62</sup> San Fabián, J.L., Argos, J. y Goikoetxea, J. (2009). *“Enfoques de aprendizaje de los estudiantes universitarios, metodologías docentes y contextos institucionales al inicio, intermedio y final de carrera en el marco de implantación de los nuevos títulos”* Proyecto de Investigación financiado por

universidades de Oviedo, Cantabria y País Vasco. Cada uno de estos equipos presenta a este congreso una comunicación que desarrolla diferentes partes del mismo, teniendo como eje común el análisis de las relaciones entre el aprendizaje de los estudiantes y las estrategias de enseñanza del profesorado universitario. El equipo de Oviedo (San Fabián et al.) plantea la justificación y el marco teórico; el del País Vasco (Goikoetxea et al.) analiza la cuestión metodológica y el de Cantabria (Argos et al.) presenta el avance de algunos resultados preliminares. Las tres comunicaciones son, pues, complementarias.

## **1.- DESCRIPCIÓN GENERAL DEL PROYECTO**

El proyecto se inscribe en el campo temático de las relaciones entre el aprendizaje y las metodologías docentes universitarias. Concretamente, plantea el análisis de los enfoques de aprendizaje de los estudiantes y su relación con las estrategias docentes, en el contexto de implantación de los nuevos títulos universitarios derivado del proceso de homologación europea (EEES).

En otro lugar hemos sugerido (San Fabián, 2009) que el EEES no es en sí mismo la principal causa de los problemas y seguramente tampoco la solución a los retos que tiene planteados hoy la universidad española. Sin embargo, reconocemos a la vez que la reforma de Bolonia brinda una oportunidad, que no debería desaprovecharse, de revisar las metodologías docentes y los perfiles profesionales de las carreras, mejorar la atención a los estudiantes, facilitar la movilidad o vincular la universidad a las necesidades sociales.

En cualquier reforma que se proponga mejorar la enseñanza universitaria resulta pertinente preguntarse cómo aprenden los estudiantes universitarios, cuestión básica que nos lleva a indagar en los enfoques de aprendizaje que utilizan y qué relación guardan con las estrategias docentes, teniendo en cuenta el contexto organizativo del aula y de la titulación. En base a este planteamiento formulamos los siguientes objetivos:

- 1) Identificar enfoques de aprendizaje de los estudiantes universitarios, describiendo su relación con diversas variables personales y situacionales (motivación, metas académicas, estrategias de estudio, etc.).
- 2) Analizar la interacción de los enfoques de aprendizaje de los estudiantes con las estrategias docentes.
- 3) Relacionar ambas dimensiones (enfoques de aprendizaje y metodologías docentes) con la percepción que estudiantes y docentes tienen de sus contextos institucionales de enseñanza-aprendizaje (didáctico, curricular y de gestión).

Una de las razones que justifican el actual proceso de reforma universitaria es la renovación metodológica de las prácticas docentes (MECD, 2003; Monereo y Pozo, 2003; Benito y Cruz, 2005; De Miguel, 2005; Escudero Muñoz, 2007; Rué, 2007; Bolívar, 2008), con el fin de ponerlas al servicio del aprendizaje de los estudiantes. Esto exige revisar la relación existente entre las estrategias de enseñanza y los

---

el Ministerio de Ciencia e Innovación en el marco del VI Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica 2008-2011. (Ref. EDU2009-13195-C03-01).

procesos de aprendizaje. El énfasis de la reforma en el aprendizaje autónomo y la adaptación a los contextos de aprendizaje particulares de los sujetos, debería otorgar a los estudiantes un mayor protagonismo en la configuración de los sistemas de enseñanza. Por esta razón, adoptamos una perspectiva de análisis que tenga en cuenta como punto de partida la descripción de las formas o estilos individuales de aprendizaje para posteriormente comprender su significado en el contexto curricular e institucional en el que se desarrollan.

## **2.- DE LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES**

La importancia que tienen los procesos de pensamiento de los estudiantes universitarios para conocer y mejorar las estrategias de enseñanza-aprendizaje, referidos tanto a los aspectos cognitivos como a los afectivos y motivacionales parece estar fuera de duda, lo que ha provocado que la investigación en este ámbito haya ido en aumento en los últimos años. Dentro de esta corriente de investigación cobra especial relevancia la perspectiva de los “enfoques de aprendizaje” de los estudiantes (Vernunt, 1996; Wierstra, 2003; Hernández Pina et al. 2002; Hernández Pina y Hervás Avilés, 2005; García Berbén, 2005; Muñoz y Gómez, 2005; Giles et al. 2006; Gargallo et al. 2007; Martínez, 2007; Miñano y Castejón, 2009; Pulido et al. 2009; Paolini y Rinaudo, 2009). Estos estudios suelen analizar la proporción y las características del alumnado que adopta un enfoque u otro de aprendizaje, relacionándolos con el rendimiento académico, así como el modelo motivacional y las estrategias de aprendizaje subyacentes.

Como bien apunta Bernardo Gargallo et al. (2010), si muchos de los trabajos realizados en la década de los ochenta se centraron en describir las diferencias en la forma en que los alumnos abordan su trabajo académico, ahora el interés se ha desplazado hacia el estudio de los aspectos contextuales que influyen en dichos procesos de aprendizaje; reconociendo que, sin embargo, no disponemos de suficientes datos empíricos clarificadores al respecto, siendo más una convicción razonable que una certeza probada.

El modelo de John Biggs (1979, 1987) ha servido de base para la mayoría de los estudios sobre enfoques de aprendizaje. Sin embargo, la tradición de investigadores que desde el campo de la psicología educativa ha utilizado y validado el modelo de Biggs se ha centrado de forma casi exclusiva en las características individuales de los estudiantes y sus estilos de aprendizaje (ej: Cabanach et al.1993; Porto, 1994; Rosário y Almeida, 1999; Valle et al. 2000; Rosário et al., 2005; Valle et al., 2006), por lo que consideramos necesario equilibrar este enfoque desarrollando teórica y metodológicamente la dimensión *Contexto de Enseñanza y Aprendizaje*.

Se trata de enriquecer el modelo de John Biggs, modelo derivado de la tradición de la psicología cognitiva, con las aportaciones de la tradición curricular (e.g. Entwistle, 1988; De Miguel, 2003,2005,2006; Navaridas, 2004; Zabalza 2002a, 2002b; Gimeno, 2008), preocupada por la identificación de las variables de enseñanza-aprendizaje en el aula (Entwistle and Rasdem, 1983; Prosser, and Trigwell, 1997; Entwistle and Tait, 1990) y también del contexto institucional (Ramsden, 1988; Ramsden, Martin & Bouden, 1989).

En relación al actual contexto de reforma a favor de los enfoques centrados en el



aprendizaje, varios estudios se han planteado cómo gestionar el proceso de homologación y definición de los nuevos títulos universitarios (Mateos y Montanero, 2008), las implicaciones metodológicas y organizativas implícitas en el formato ECTS de las nuevas titulaciones y en la definición de los objetivos de la titulación por competencias (De Miguel, 2003, 2005, 2006; Escudero Muñoz, 2007; Bolívar, 2008), la definición de los nuevos escenarios y las nuevas competencias docentes del profesorado universitario (Zabalza, 2008); sin embargo, apenas se ha abordado cómo perciben los estudiantes estos procesos ni se ha prestado atención a las relaciones existentes entre las percepciones y enfoques de los estudiantes y los contextos docentes.

Los patrones de aprendizaje de los alumnos están asociados a factores personales y contextuales, como el tipo de disciplina académica, la educación previa, la edad y el género (Vernunt, 2005). Diversos estudios (ej: Giles et al. 2006) han evaluado la influencia del estilo de enseñanza en el aprendizaje en los estudiantes. Un contexto que hace hincapié en la memorización y que no invita al alumno a participar fomenta un tipo de aprendizaje reproductivo; por el contrario, un contexto que invita a la conexión y relación entre contenidos y estimula la discusión fomenta un aprendizaje constructivo (Wierstra, 2003).

Así mismo, se considera que las estrategias de aprendizaje del alumnado y su motivación contribuyen a predecir el rendimiento académico (Miñano y Castejón, 2009), y que el feedback que se establece entre el profesorado y el alumnado a lo largo del proceso de enseñanza favorece esa dinámica motivacional (Paolini y Rinaudo, 2009).

Gargallo et al. (2009), en un estudio con 1127 estudiantes de primero y segundo ciclo procedentes de diecinueve titulaciones, ha establecido un conjunto de estrategias fundamentales correspondientes a dos grandes ámbitos:

1. Estrategias afectivas, de apoyo y control: motivacionales, componentes afectivos, conocimiento, estrategias metacognitivas, estrategias de control del contexto, interacción social y manejo de recursos.
2. Estrategias cognitivas (relacionadas con el procesamiento de la información): estrategias de búsqueda, recogida y selección de información, estrategias de procesamiento y uso de la información.

### **3.- A LOS CONTEXTOS DE ENSEÑANZA EN EL ACTUAL PROCESO DE REFORMA**

Dentro de la variable presagio *Contexto de Enseñanza* cobra especial relevancia la forma en que los profesores perciben y adaptan sus estrategias docentes a las características de los estudiantes y a los contextos institucionales cambiantes.

La puesta en práctica de la reforma Bolonia requiere una modificación de la actuación docente en su concepción y metodologías para lograr los propósitos establecidos (Villa, 2008). Günter Huber (2008) apunta a la necesidad de una reorientación de los objetivos para que se centren en el estudiante y faciliten el aprendizaje activo. Centrarse en *el sujeto que aprende* produce un desplazamiento de la enseñanza hacia el aprendizaje que exige revisar la calidad de la docencia (Carrascosa, 2005), reorientar la cultura organizativa (Torrego, 2004), apostar por metodologías activas (Cano, 2009), potenciar la competencia pedagógica (Sánchez

Gómez y García-Valcárcel Muñoz-Repiso, 2002) y el auto-aprendizaje (Aguaded y Fonseca, 2007), incorporar la innovación (Zabalza, 2008) y desarrollar una evaluación formativa (Monereo, 2009).

Por otra parte, el incremento del acceso de estudiantes a la universidad ha permitido la incorporación de una base social más amplia, lo que ha diversificado las necesidades objeto de atención así como las dificultades para responder a ellas. La función de la Universidad no debería consistir en seleccionar los mejores expedientes sino en sentar las bases para que todos los alumnos puedan acceder al ámbito científico del plan de estudios. Reducir el déficit de equidad (*the equity gap*) diferencial entre las pautas de la población general y el rendimiento de grupos desfavorecidos, aparece cada vez más como un objetivo claro (Wiseman, 2010) y, de hecho, los indicadores de la OCDE muestran como el reto de la equidad (igualdad de oportunidades) no está adecuadamente resuelto en nuestro país (Docampo, 2008).

Tradicionalmente, las reformas de los planes de estudio universitario se han centrado en la renovación de los contenidos; sin embargo, igualmente importantes son los métodos de transmisión de las enseñanzas. Una de las principales debilidades del sistema universitario español radica más en «*cómo se enseña*» que en «*lo que se enseña*», lo que hace evidente la necesidad de renovar los métodos e incorporar nuevas concepciones del proceso de enseñanza-aprendizaje, avanzar en la atención personalizada de los estudiantes, garantizar la calidad, etc. (Vázquez, 2008).

El informe *Propuestas para la renovación de la metodologías educativas en la Universidad* (CRMEU, 2006) recomienda reforzar las enseñanzas de tipo práctico y las tutorías, al tiempo que constata la tendencia de las universidades europeas hacia una mayor implicación del estudiante en su formación y al fomento de la flexibilidad curricular.

Cuando el debate sobre el currículo va más allá de la actualización de los contenidos para centrar su atención en los alumnos, se constata que entre los rasgos de la enseñanza de calidad (Marsh, 1987; Zabalza, 2003) se encuentran algunos aspectos de honda raíz curricular: el interés y relevancia del contenido; la cantidad de trabajo encomendado (incluyendo el ritmo de realización y su dificultad); la organización del curso y del trabajo de cada profesor individual; las tareas (incluyendo recursos y materiales proporcionados para llevarlas a cabo); los procedimientos de evaluación (incluyendo la calidad de la retroalimentación).

Asumir este planteamiento supone aceptar que no hay dos contextos de aprendizaje iguales porque las disposiciones e interacción entre profesor y los grupos de estudiantes varían constantemente, de ahí que sea preciso indagar sobre este entorno dinámico desde diferentes perspectivas. En unos casos se focaliza la atención en el sujeto que aprende (León y Latas, 2005), en otros sobre el contexto del aula (Entwistle and Tait, 1990), algunos han tenido en cuenta el marco institucional (Ramsden, Martin and Bouden, 1989), otros han considerado el currículum (Gimeno, 2008). Favorecer la transversalidad, diversificar las trayectorias de los estudiantes, impulsar la organización multidisciplinar de las materias básicas, reforzar los sistemas de prácticas, contemplar la existencia de itinerarios, etc. (Vázquez, 2008) son algunas de las opciones que se apuntan.

El diseño e implantación de los estudios ha de orientarse a ofrecer a los

estudiantes competencias que permitan su desarrollo profesional, su inserción en circuitos de investigación, una formación disciplinar significativa, etc. (Martínez y Viader, 2008). De ahí la necesidad de reducir el nivel de atomización del conocimiento, promover actividades formativas y de investigación de carácter transversal o multidisciplinar, introducir nuevos elementos de coordinación inter e intra-materias, establecer planes integrales de acción tutorial, etc.

La acción tutorial y el asesoramiento serán decisivos si se quiere que los estudiantes vayan construyendo sus propias estructuras de regulación e integren las múltiples informaciones con las que interactúan de manera cotidiana, consolidando lo que se aprende, despertando las ganas de querer saber más, haciéndose preguntas... (Builbert y Ouellet, 2002).

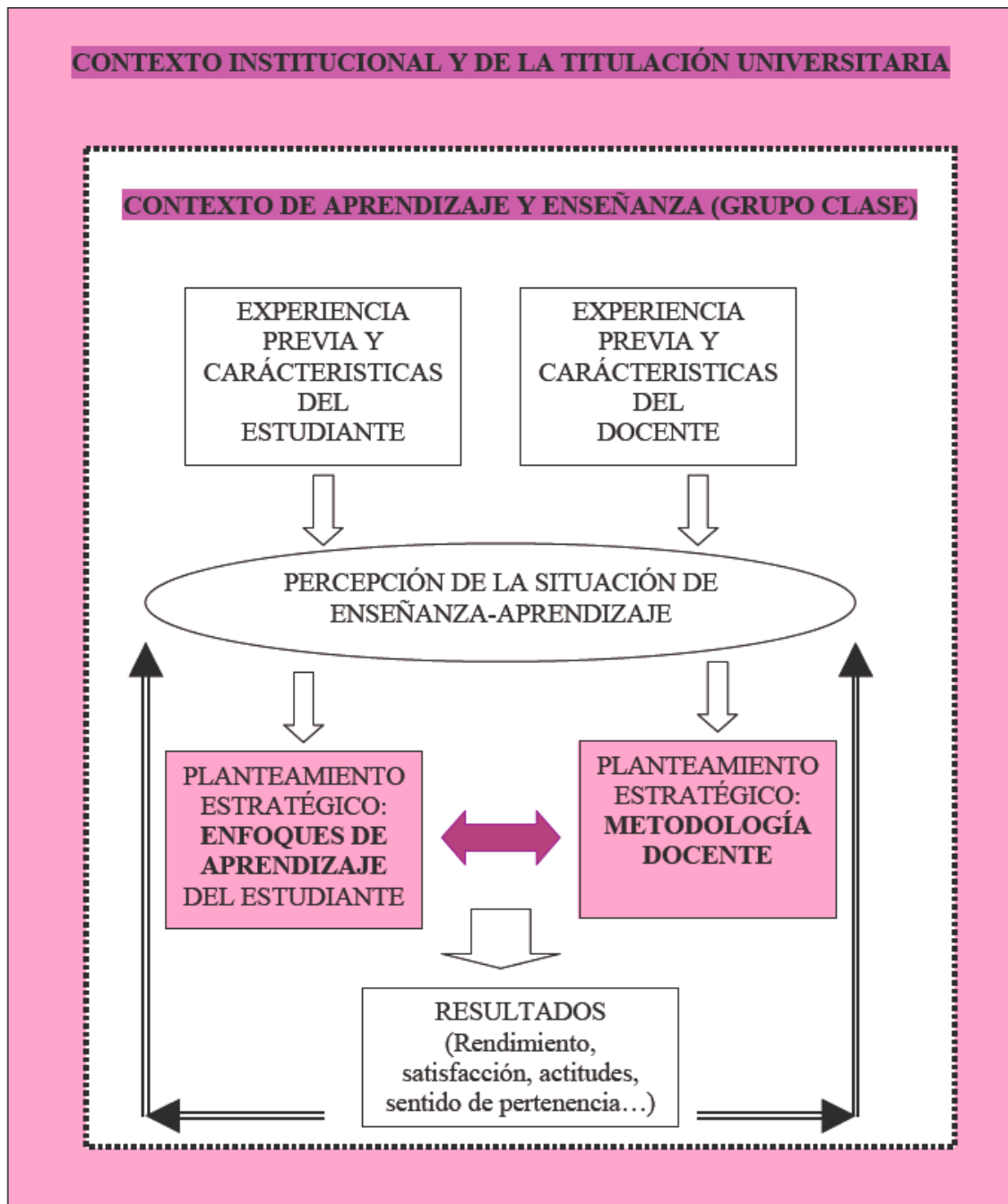
El proceso de adaptación a los nuevos contextos y demandas tendrá que ser gradual y global, dado que el aprendizaje se genera por la interacción simultánea de distintos elementos que se integran sistémicamente en un todo. Algunos modelos tratan de integrar diversas dimensiones, factores y variables implicados, incluyendo factores contextuales (ej: Vernunt, 2005; Gargallo et al. 2010).

A partir de las ideas brevemente esbozadas aquí, podemos organizar estos elementos en los siguientes grandes bloques:

- Por una parte, es importante considerar la experiencia previa y las características de los participantes, estudiantes y docentes, las cuales condicionan sus metas y su percepción de las situaciones de aprendizaje (FACTORES DE ENTRADA O PRESAGIO).
- En segundo lugar, hemos de conocer los procesos generados a partir de las estrategias y actividades que desarrollan: enfoques de aprendizaje y estrategias docentes (PROCESOS).
- Finalmente, corresponde situar ambas dimensiones en sus contextos de interacción, de aula e institucional (CONTEXTO).

De esta forma, podremos obtener una mejor descripción del sistema de factores que condicionan los resultados del aprendizaje (PRODUCTO), sean estos cuantitativos o cualitativos.

El cuadro siguiente refleja gráficamente el modelo general del estudio.



#### 4.- MODELO GENERAL DEL ESTUDIO

Por otra parte, si se quiere primar la formación a lo largo de toda la vida, *el currículum* no ha de ser rígido sino que tendrá que actualizarse en base a los nuevos conocimientos que vayan surgiendo, las demandas del entorno laboral y las preocupaciones sociales; tendrá mayor flexibilización en base a los itinerarios, preferencias y circunstancias de los estudiantes; y deberá diferenciar entre contenidos básicos obligatorios y contenidos optativos que lo complementen

(Beernaert, 1995). Asimismo, será necesario diseñar estrategias pedagógicas para mejorar el aprendizaje de competencias cívicas en los estudiantes, propósito que fracasará si no se construye un contexto universitario verdaderamente democrático y propicio en el que el colectivo estudiantil desempeñe un papel participativo (Michavila y Parejo, 2008).

Si se quiere que los estudiantes se impliquen en los procesos de aprendizaje, adquieran competencias, deseen seguir aprendiendo, desarrollen actitudes éticas y sean capaces de autorregular su proceso de aprendizaje, será necesario desplazar la atención del diseño de los planes de estudio y del cumplimiento de requisitos formales (la distribución de créditos, la formulación de competencias, etc.) a un análisis contextualizado de las condiciones en que se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje.

## BIBLIOGRAFÍA

Aguaded, J. y Fonseca, C. (2007): *Enseñar en la Universidad: Experiencias y propuestas para la docencia universitaria*. La Coruña, Netlibro.

Beernaert, Y. (1995) «Lifelong learning as contribution to Quality in Europe: a comparative study for European countries», a Longworth, N.; Beernaert, Y. [ed] *Lifelong learning in Schools*. Comissió Europea, DCXXII, pp. 17-25.

Benito, A. y Cruz, A.(2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Narcea, Madrid.

Biggs,J.B. (1987). *Student Approaches to Learning and Studying*. Hawthorne,Victoria, Australian Council for Educational Research.

Biggs,J.B. (1989). Approaches to the enhancement of tertiary teaching. *Higher Education Research and Development*. 8, 7-25.

Bolívar, A. (2008). El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, número monográfico, 2. [http://www.redu.um.es/Red\\_U/m2/](http://www.redu.um.es/Red_U/m2/)

Builbert, L. & Ouellet, L. (2002). *Étude de cas. Apprentissage par problémes*. Quebec: PUQ.

Cabanach, R. G., Barca, A., Valle, A., Porto Rioboo, A. y Lema, S. (1993). El punto de vista del alumno acerca del aprendizaje: las aproximaciones al aprendizaje y las orientaciones al estudio. En Bujan,K. y Aramendi,P. /2002). *Innovación en la organización de la enseñanza. Las líneas transversales*. Lasarte-Oria: Antza.

Cano, E. (2009). Tutoría universitaria y aprendizaje por competencias ¿cómo lograrlo? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12, 1, 181-204.

Carrascosa, J. (2005). La evaluación de la docencia en los planes de mejora de la Universidad. *Educación XXI*. 8, 87-101

Comisión para la Renovación de la Metodologías Educativas en la Universidad (2006). *Propuestas para la renovación de la metodologías educativas en la Universidad*. Comisión para la Renovación de la Metodologías Educativas en la Universidad – Catedra Unesco de Gestión y Política Universitaria de la Universidad Politécnica de Madrid. MEC, Secretaría General Técnica. Madrid.

- De Miguel, M. (dir); Apodaka, P; Arias, J. M.; Echeverría, M.J.; y García, E. (2003). *Evaluación de la calidad de las titulaciones universitarias: Guía Metodológica*. Madrid: MEC.
- De Miguel, M. (2005). Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Oviedo, Universidad de Oviedo.
- De Miguel, M. (coord.) (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Madrid: Alianza Editorial.
- Docampo, D. (2008): «Rankings internacionales y calidad de los sistemas universitarios». En *Revista de Educación*, Número extraordinario 2008: *Tiempos de cambio universitario en Europa*: 149-176.
- Entwistle, N. J. (1988). *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós-MEC. (e.o.:1987).
- Entwistle, N. L. y Ramsden, P. (1983). *Understanding student learning*. London: Croom Helm.
- Entwistle, N. and Tait, H. (1990): Approaches to learning, evaluations of teaching, and preferences for contrasting academic environments. *Higher Education*, 19, 169-194.
- Escudero Muñoz, J.M. (2007). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *Revista de Docencia Universitaria (RedU)*, 2 (3).
- García Berbén, B. (2005). Estudio de los enfoques de aprendizaje en estudiantes de Magisterio y Psicopedagogía. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*. 6-3(2), 109-126.
- Gargallo, B., Suárez-Rodríguez, J. M. y Pérez-Pérez, C. (2009). El cuestionario CEVEAPEU. Un instrumento para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios. *RELIEVE*, 15, 2, 1-31. [http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVE\\_v15n2\\_5.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVE_v15n2_5.htm).
- Gargallo, B., Pérez, C., Serra, B., Sánchez, F. y Ros, C. (2007). Actitudes ante el aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 1-25.
- Gargallo, B.; Fernández, A.; Garfella, P. y Pérez, C. (2010). *Modelos de enseñanza y aprendizaje en la universidad*. XXIX Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación "Formación y Participación de los Estudiantes en la Universidad. Madrid.
- Giles, J. et al. (2006). Teaching style and learning in quantitative classroom. *Active Learning in Higher Education*. 7, 213-225.
- Gimeno Sacristán, J. (2008): *Educar por competencias. ¿Qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Hernández Pina, F.; García Sanz, M<sup>o</sup> Paz; Martínez Clares, P.; Hervás Avilés, R.M<sup>a</sup>; y Maquilón Sánchez, J. (2002). Consistencia entre motivos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, Vol 20, No 2.
- Hernández Pina, F. y Hervás Avilés, R.M. (2005). Enfoques y estilos de aprendizaje

en educación superior. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. Vol. 16, Nº 2, 2005 , pp: 283-299.

Huber, G. (2008): «Aprendizaje activo y metodologías educativas». En *Revista de Educación*, Número extraordinario: *Tiempos de cambio universitario en Europa*. Número Extraordinario, pp:59-81.

León, B. y Latas, C. (2005). Nuevas exigencias en el proceso de enseñanza – aprendizaje del profesor universitario en el contexto de la convergencia europea: la formación en técnicas de aprendizaje cooperativo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8 (6), 45-48.

Marsh, H.W. (1987): «Students' evaluations of university teaching' research methods, methodological issues, and directions for future research». En *International Journal of Educational Research*, 11 (3). Número completo.

Martínez, P. (2007). *Aprender a enseñar. Los estilos de aprendizaje y de enseñanza desde la práctica del aula*. Bilbao: Mensajero.

Martínez, M. y Viader, M. (2008): «Reflexiones sobre aprendizaje y docencia en el actual contexto universitario. La promoción de los equipos docentes». En *Revista de Educación*, Número extraordinario 2008: *Tiempos de cambio universitario en Europa*: 233-234.

Mateos, V.L. y Montanero, M. (Coords.) (2008). *Diseño e implantación de títulos de grado en el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Narcea.

MECD (2003) *La integración del sistema universitario español en el espacio europeo de enseñanza superior*. Documento Marco. Madrid: MECD.

Michavila, F. y Pareja, J. L. (2008): «Políticas de participación estudiantil en el Proceso de Bolonia». En *Revista de Educación*, Número extraordinario: *Tiempos de cambio universitario en Europa*: 85-118.

Miñano, P. y Castejon, J.L. (2009). Capacidad predictiva de las variables cognitivo-motivacionales sobre el rendimiento académico. *REME (Revista Electronica de Motivación y Emoción)* XI(31).<http://reme.uji.es/articulos/numero31/article8/texto.html>.

Monereo, C., Pozo Muncio, J.L. (2003). *La universidad ante la nueva cultura educativa: enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid, Síntesis.

Monereo, C. (Coord.) (2009). *Pisa como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza*. Barcelona: Graó.

Muñoz, E. y Gómez, J. (2005). Enfoques de aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, Vol 23, No 2.

Navaridas, F. (2004). *Estrategias didácticas en el aula universitaria*. Universidad de La Rioja: S. de Pub.

Paolini, P.V. y Rinaudo, M<sup>a</sup> C. (2009). Motivación, tareas académicas y procesos de feedback. Un estudio comparativo entre alumnos universitarios. *REME (Revista Electronica de Motivación y Emoción)*.  
<http://reme.uji.es/articulos/numero31/article9/texto.html>.

Prosser, M. and Trigwell, K. (1997). Relations between perceptions of the teaching environment and approaches to teaching. *British journal of Educational Psychology*,

67, 25-35.

Pulido, M. et al. (2009). Estilos de enseñanza y aprendizaje en el EEES: un enfoque cualitativo. *Revista Estilos de Aprendizaje*. 4 (4).

Ramsden, P. (1988). Context and strategy: Situational influences on learning. En Schmeck, R.R. (ed.): *Learning strategies and learning styles*. New York: Plenum Press.

Ramsden, P.; Martin, E.; Bowden, J. (1989): "School environment and sixth form pupils' approaches to learning". *British Journal of Educational Psychology*. Vol 59 (2), 129-142.

Porto, A. (1994). Los enfoques de aprendizaje en contextos educativos: una aproximación conceptual. En Barca, A. González, R., Marcos, J.L. Porto, A. y A. Valle (Eds.). *Procesos básicos de aprendizaje y aprendizaje escolar*. A Coruña: Servicio de Publicaciones de la Universidad de A Coruña.

Rosário, P. y Almeida, S.L. (1999). As estratégias de aprendizagem nas diferentes abordagens ao estudo: uma investigação com alunos do Ensino Secundário. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 3(4), 273-280.

Rosário, P.; Núñez, J.C.; González-Pienda, J.A.; Almeida, L.; Soares, S. y Rubio, M. (2005). El aprendizaje escolar examinado desde la perspectiva del «modelo 3p» de J. Biggs. *Psicothema*. Vol. 17, nº 1, pp. 20-30.

Rué, J. (2007). *Enseñar en la Universidad. El EEES como reto para la Educación Superior*. Madrid: Narcea.

Sánchez Gómez, M<sup>a</sup>. Cruz y García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A. (2002). Formación y profesionalización docente del profesorado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 20, 1, 153-171.

San Fabián Maroto, J.L. (2009) "Bolonia: el problema, la solución o ninguna de las dos cosas" *Organización y Gestión Educativa*. Nº 5, septiembre-octubre, pp:16-17.

Torrego, L. (2004). Ser profesor universitario, ¿un reto en el contexto de convergencia europea? Un recorrido por declaraciones y comunicados. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18, 3, 259-268.

Vernunt, J.D. (1996). Metacognitive, cognitive and affective aspects of learning styles and strategies: A phenomenographic analysis. *Higher Education*. 31, 25-50.

Vernunt, J.D. (2005). Relations between student learning patterns and personal and contextual factors and academic performance. *Higher Education*. 49, 205-234.

Valle, A., Cabanach, R., Nuñez, J.C., Gonzalez-Pienda, J. A. (1998). Variables cognitivo-motivacionales, enfoques de aprendizaje, y rendimiento académico. *Psicothema*, 10, 393-412.

Valle, A., Gonzalez-Cabanach, R., Núñez, J. C., Suárez, P., Piñeiro, I., y Rodríguez, S. (2000). Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12, 368-375.

Valle, A.; Cabanach, R.G.; Rodríguez, S.; Núñez, J.C. y González-Pienda, J.A. (2006). Metas académicas, estrategias cognitivas y estrategias de autorregulación del estudio. *Psicothema*. Vol. 18, nº 2, pp. 165-170.



Vázquez García J. A. (2008): «La organización de las enseñanzas de grado y postgrado». En *Revista de Educación*, Número extraordinario: *Tiempos de cambio universitario en Europa*. Número Extraordinario, pp: 23-39.

Villa, A. (2008): «La excelencia docente». En *Revista de Educación*, Número extraordinario: *Tiempos de cambio universitario en Europa*: 177-212.

Wierstra,R.F.A. et al. (2003). The Impact of the University Context on European Students' Learning Approaches and Learning Environment Preferences. *Higher Education*. 45 (4), 503-523.

Zabalza,M.A. (2002a). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

Zabalza,M.A. (2002b). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Zabalza, M. A. (2008): El Espacio Europeo de Educación Superior: innovación en la enseñanza universitaria. *Revista Innovación Educativa*, nº 18, 659-662.



## **EXPERIENCIA CON REDES SOCIALES PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORADO EN EL EEES**

**M<sup>a</sup> José Sosa Díaz**

**Francisco Ignacio Revuelta Domínguez**

Facultad de Formación de Profesorado. Universidad de Extremadura

### **RESUMEN**

En la actualidad las redes sociales están provocando un gran fenómeno social que está revolucionando la forma de comunicarse e interactuar. La formación de profesorado no puede darle la espalda a este fenómeno, es por ello que en el presente trabajo se pretende dar a conocer una experiencia didáctica desarrollada en una asignatura de Grado de Educación Infantil de la Facultad de Formación de Profesorado en la Universidad de Extremadura. Esta práctica docente nos permite comprobar que el uso educativo de las redes sociales nos permite que los alumnos se conviertan en autónomos en su aprendizaje y sobre todo en constructores del conocimiento grupal, además, de fomentar la cooperación y mejorar la comunicación provocando así en el alumnado una alta motivación por la asignatura.

**Palabras clave:** redes sociales; enseñanza universitaria; formación de profesorado.

### **EXPERIENCE WITH SOCIAL NETWORKS FOR THE FORMATION OF PROFESSORSHIP IN THE EHEA**

#### **ABSTRACT**

Currently, the social networks are causing a great social phenomenon that is revolutionizing the way of reporting and interacting. The training of professorship cannot ignore this phenomenon, because of that, in this essay we are proposing to announce a didactic experience developed in a subject of this educational practice of Degree in Child Education by the teacher training School of the University of Extremadura. This educational practice allows us to verify that the educational use of social networks let students become autonomous into their learning and

especialmente, les permitan construir el conocimiento del grupo, además de promover la cooperación y mejorar la comunicación. De esta manera, este hecho genera una alta motivación por el tema en los estudiantes.

**Key words:** social network; university education; formation of professorship.

## 1.- INTRODUCCIÓN

Actualmente estamos viviendo un gran fenómeno social que está revolucionando la manera de comunicarse y de interactuar, este fenómeno está provocado principalmente por la creación de las llamadas Redes Sociales. Es necesario comenzar con una definición básica de Red Social que nos permita comprender este fenómeno y nos ayude a conocer mejor cuáles son las utilidades que nos ofrecen para nuestra docencia.

Wikipedia define Red Social o Social Network (en inglés) como *“una estructura social que se puede representar en forma de uno o varios grafos en el cual los nodos representan individuos (a veces denominados actores) y las aristas relaciones entre ellos. Las relaciones pueden ser de distinto tipo, como intercambios financieros, amistad, relaciones sexuales, o rutas aéreas. También es el medio de interacción de distintas personas como por ejemplo juegos en línea, chats, foros, spaces, etc.”*

Estas redes son un sistema abierto y en construcción permanente. En ellas se concentran grupos de personas que se identifican con las mismas necesidades y problemáticas, que se organizan para potenciar sus recursos, o transmisión de información de cualquier tipo. Podemos encontrar dos tipos de Red Social, por un lado tenemos las redes “físicas” y por otro las “virtuales”, las principales diferencias entre ellas es el medio de comunicarse y el tamaño entre ellas. En las redes “físicas” las personas se comunican de manera presencial y normalmente la red tiene alrededor de 150 personas. Sin embargo, las redes “virtuales” el medio de comunicación a través de Internet es mediante una plataforma o herramienta web y la red puede alcanzar tamaños de varios miles de individuos. Por supuesto, en estas últimas el nexo de unión entre las personas será mucho débil.

Así pues, como señala Marcelo Zamora, la estructura social educativa se adapta perfectamente a estos conceptos, y respondería más bien al concepto de red social física, donde los nodos están formados por profesores y alumnos y las aristas por relaciones educativas, como pueden ser los cursos impartidos, tutorías, grupos de trabajo interdisciplinar, etc.

En este sentido las redes sociales son la herramienta idónea para la formación de redes *virtuales* y que pretenda favorecer la colaboración y el trabajo conjunto, ya tienen una gran capacidad para crear grupos sociales y mantener en contacto a las personas, ofreciéndonos de ellas una visión mucho más personal e informal que otras herramientas como el correo, foros, blogs, entre otros. Por tanto, las redes sociales permiten acercar un poco más el aprendizaje informal y el formal, ya que a través de ellas el estudiante puede comunicarse, expresarse, entablar relaciones, con el profesor, compañeros o con otros amigos. Aspecto en el que radica principalmente la motivación del que usa estas redes sociales y que permite crear un buen ambiente de trabajo.

Por otra parte, las redes sociales nos ofrecen a la docencia una gestión eficiente de las actividades, sobre todo en tareas donde está implicado un gran número de alumnos. En ellas queda registrado todo el desarrollo de la actividad, y esto nos permite una evaluación continua. Además, el docente puede mantener el contacto con el alumno (y viceversa) de manera sencilla a través de mensajes en el tablón o mensajes privados y incluso nos permite buscar por el nombre a aquellos que son menos conocidos.

También, otro aspecto que nos ofrece las redes sociales y que mejora la gestión de las actividades es la posibilidad de crear, de una forma fácil y rápida, grupos de alumnos. Rasgo que facilita la comunicación entre unos y otros, la coordinación y colaboración en las tareas, compartir materiales y la creación de productos digitales. Así pues, podemos crear grupos para tutorías, para asignaturas concretas, para grupos de trabajo. En este caso, nuestra experiencia se encuadra en la creación de un grupo para una asignatura concreta, en esta el docente además proponer actividades online que el alumno debe realizar de manera obligatoria para superar la asignatura, también establece algunas tutorías.

## **2.- DESCRIPCIÓN DE LA ASIGNATURA**

La asignatura *Aspectos Didácticos y Organizativos de la Educación Infantil* en la que se encuadra la experiencia con las redes sociales, actualmente se imparte en el segundo cuatrimestre de 1º de Grado de Educación Infantil en la Facultad de Formación del Profesorado (Cáceres) de la Universidad de Extremadura. Según la *Resolución del 2 de febrero de 2010, de la Universidad de Extremadura, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Educación Infantil, Aspectos Didácticos y Organizativos de la Educación Infantil* es una asignatura de formación básica de la titulación del Grado de Educación Infantil de la Universidad Extremadura que se imparte en el primer curso de la titulación, segundo semestre.

Pertenece a la materia de Procesos Educativos, Aprendizajes y Desarrollo de la Personalidad, con lo cual, la convierte en un contenido primordial que completa de forma específica los contenidos didácticos y organizativos adquiridos en las materias troncales de didáctica y organización del centro.

Esta asignatura contribuye a cimentar el perfil del maestro de Infantil, considerando como función prioritaria el organizar, diseñar e intervenir en la acción educativa. Por tanto, puede considerarse una asignatura esencial en el Plan de estudios por su magnitud, especificidad y repercusión en la formación del perfil personal y profesional del maestro de Infantil.

Para la realización de esta asignatura se considera imprescindible tener conocimientos claros de los componentes didácticos y organizativos del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como de los medios y recursos didácticos y organizativos, y la evaluación del mencionado proceso de enseñanza –aprendizaje.

Los contenidos desarrollados en la asignatura son objeto del diseño de la programación de la asignatura aquellos elementos que conforman su desarrollo curricular, para la adquisición de las anteriores competencias, el equipo de la Comisión de Calidad de la Titulación plantó los siguientes contenidos:

<b>Tema 1. El niño de 0 a 6 años. Necesidades educativas</b>
1.1. Intervención socio educativa y socio asistencial en la etapa 0-6. Intervención y asistencia a la infancia en el ámbito educativo y asistencial. Los derechos de la Infancia. 1.2. Métodos y estrategias de enseñanza- aprendizaje en la etapa 0-6 años. 1.3. Relación entre aprendizaje y desarrollo. 1.4. La observación en la Escuela Infantil. Técnicas de observación. Instrumentos.
<b>Tema 2: El currículum de Educación Infantil</b>
2.1. Marco Legislativo de Referencia. 2.2. Niveles de concreción Curriculum. 2.3. Estructura Orgánica de Centro. 2.4. Regulación de Horario.
<b>Tema 3: Principios didácticos y organizativos de Educación Infantil</b>
3.1. Principios pedagógicos de la Educación Infantil. 3.2. Modelos basados en el principio de globalización: método de proyectos, unidades didácticas. 3.3. Los modelos y experiencias pedagógicas actuales en Educación Infantil. 3.4. El juego como elemento integrador.
<b>Tema 4: La organización del aula de Educación Infantil</b>
4.1. La organización de los Espacios y el tiempo. 4.2. Criterios para una adecuada distribución espacial y temporal. 4.3. Evaluación de los Espacios y del tiempo. 4.4. Espacios y tiempos en la Educación Infantil: Los Rincones y los Talleres. 4.5. Materiales en Educación Infantil. 4.6. Participación de los Padres en el centro de Educación Infantil.

### 3.- OBJETIVOS DE LA EXPERIENCIA

Nuestra experiencia con redes sociales tiene en mente conseguir una serie de finalidades que, funcionalmente, describimos en la siguiente relación de objetivos:

- Crear un espacio común de aprendizaje, donde todo el mundo sea responsable y libre para expresar sus ideas sobre los contenidos de la asignatura.
- Fomentar la elaboración de ideas y un espíritu crítico a través de distintos debates.
- Desarrollar la motivación del alumno hacia la asignatura a través de un uso adecuado de las Redes Sociales.
- Favorecer la comunicación y el trabajo colaborativo entre el alumnado.
- Conocer las numerosas utilidades de la red como herramienta que facilita el aprendizaje autónomo y colaborativo.
- Aumentar el sentimiento de Comunidad Educativa entre el alumnado, además del acercamiento del profesor a los intereses de los alumnos.

### 4.- DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Aprovechando la utilidad de las redes sociales y la motivación que el alumnado de todas las edades tienen por la utilización de éstas. A comienzos de la asignatura de *Aspectos Didácticos y Organizativos de la Educación Infantil* se presentó a los alumnos la idea inicial de establecer un perfil en una red social con el objetivo principal de favorecer una comunicación activa entre alumnos y docente. Así pues, se realizó una consulta sobre la motivación hacia dicha actividad y sobre la red

social más utilizada en clase. En dicha consulta, por un lado, los alumnos mostraron una alta motivación y se comprometieron a permanecer activos durante todo el cuatrimestre, y por otro lado, eligieron el uso de la red social TUENTI ([www.tuenti.com](http://www.tuenti.com)), ya que era la red más utilizada de manera cotidiana por la mayoría de los alumnos.

En la misma sesión se proporcionaron unas pautas generales sobre la actividad a realizar y las normas a seguir:

- La comunicación con los alumnos de las actividades será totalmente online, a través de los eventos a los cuáles se invitaría a todos los estudiantes de la materia.
- Los mensajes privados a alumnos serán excepcionales, aunque se prevé la posibilidad de contestar consultas sobre algún tema de tutoría. Pero, se señala la importancia de establecer mensajes en el tablón del perfil para que todos aquellos que tengan la misma duda puedan tener acceso a la respuesta.
- Periódicamente se establecerá un comentario, cita, o conclusión sobre un contenido impartido en las sesiones presenciales, y que los alumnos pueden comentar su impresión, análisis, o contribución ha dicho comentario.
- Además, se establecerán debates a través de diferentes eventos en los que el alumnado debe participar de manera obligatoria. En estos debates el docente-coordinador del perfil tendrá la función primordial de moderador, y contribuirá con comentarios y preguntas para guiar y orientar el debate hacia la conclusión.
- Las fotos y videos a los que se etiquete el perfil de la asignatura, así como los comentarios en el tablón, tendrán siempre un motivo educativo, y estará siempre relacionada con la materia. Por lo que se penalizará cualquier comentario fuera de lugar, que no sea respetuoso con las ideas de los demás, y se procurará justificar cualquier crítica u oposición a una idea.
- Siempre que docente y alumnado realicen un comentario sobre una idea de autor, debe ser citada adecuadamente. Y se penalizará a todas aquellas personas que utilicen lenguaje SMS, o lo realicen con errores ortográficos.

A partir de este momento, comienza nuestra andadura en el uso educativo de las redes sociales dentro de la asignatura, que a lo largo del cuatrimestre ha ido cambiando y expandiéndose en objetivos, como desarrollaremos a continuación.

En un primer momento, se procedió a la creación del perfil Aspectos Didácticos y Organizativos de la Educación Infantil, y a la invitación de todos y cada uno de los alumnos adscritos a la asignatura, y que previamente habían notificado su perfil dentro de la red social.

El primer objetivo propuesto para comenzar el uso de la plataforma dentro de la materia, era acercar la identidad del perfil a los alumnos, para lo que se estableció un anuncio en el que los alumnos debían colgar fotos del grupo y elegir cuál sería la foto que describiría a la asignatura. Una vez concluida la creación del perfil comenzamos con las actividades que se fueron desarrollando periódicamente. Las entradas realizadas en el tablón se realizarían dos por cada tema, y los debates a través de los eventos uno por tema.

## 4.1 Entradas en el tablón

<b>TEMA1: El niño de 0-6 años. Necesidades Educativas</b>	
<b>Entrada 1:</b>	El Desarrollo es un proceso de construcción dinámico fundamentado en la interacción del niño con el medio físico, material, humano, cultural y social. Supone un camino desde la dependencia más absoluta hasta la autonomía y la independencia.
<b>Entrada 2:</b>	El aprendizaje no es sólo la interiorización de unas nociones o conceptos sino un conjunto de respuestas, logros y adquisiciones que van construyendo el crecimiento del niño en todos los aspectos de su persona: valores, normas, actitudes, procedimientos. No es sólo adquirir, es discriminar, desechar, consolidar transferir o generalizar. No es un proceso pasivo, sino que el niño es un actor permanente del mismo en todas sus manifestaciones: física, motórica, manipulativa, perceptiva, observadora...
<b>Entrada 3:</b>	Es imprescindible conocer las características del desarrollo de nuestros niños, para ello la mejor herramienta en Educación Infantil es la OBSERVACIÓN y por tanto el educador debe aprender a observar, apreciar y registrar adquisiciones y la evolución del niño.
<b>TEMA2: El curriculum de Educación Infantil. Marco legislativo</b>	
<b>Entrada 1:</b>	La Educación infantil constituye la etapa educativa con identidad propia que atiende a niñas y niños desde el nacimiento hasta los seis años de edad (Art 12.1 LOE)
<b>Entrada 2:</b>	La Educación infantil tiene carácter voluntario y su finalidad es la de contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños. (Art 12.2 LOE)
<b>Entrada 3:</b>	Con objeto de respetar la responsabilidad fundamental de las madres y padres o tutores en esta etapa, los centros de educación infantil cooperarán estrechamente con ellos. (Art 12.3 LOE)
<b>TEMA 3: Principios Didácticos y organizativos de la Educación Infantil</b>	
<b>Entrada 1:</b>	Solo educadores autoritarios niegan la solidaridad entre el acto de educar y el acto de ser educados por los educandos (Paulo Freinet)
<b>Entrada 2:</b>	La primera tarea de la educación es agitar la vida, pero dejarla libre para que se desarrolle. (María Montessori)
<b>Entrada 3:</b>	“Todo lo que rodea al niño debe serle presentado de manera precisa y clara. Empléense siempre expresiones exactas, frases simples y claras, para designar al niño las condiciones de espacio y de tiempo y de todas las propiedades peculiares al objeto que se le quiera dar a conocer” (Frédéric Froebel)
<b>TEMA 4: Organización de la Escuela Infantil</b>	
<b>Entrada 1:</b>	No existe una organización que se pueda considerar ideal, cada educador ha de buscar la más adecuada para las características de su grupo y sus condiciones materiales concretas.
<b>Entrada 2:</b>	La asamblea es una estrategia metodológica con la cual pretendemos que los niños y niñas se relacionen con sus compañeros de forma positiva, esto implica la construcción de su autoconcepto y su autoestima de manera positiva.
<b>Entrada 3:</b>	Los rincones son espacios organizados y polivalentes dentro o fuera del aula, es decir, tienen diferentes valores, varias alternativas para conseguir objetivos, aprendizajes o hábitos.

## 4.2 Foro-debates en los eventos

TEMA 1	TÍTULO: El derecho a la Educación
<p>La Educación es un derecho del hombre reconocido internacionalmente a través de la Declaración Universal de los Derechos Humanos adoptada por la asamblea de la ONU en París en 10 Diciembre de 1948. Art 26:</p>	
<p><b>I.</b> Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.</p>	
<p><b>II.</b> 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; favorecerá la comprensión, la</p>	



tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.	
III. Los padres tendrán derecho preferente de escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.	
<b>ACTIVIDAD</b>	¿Conocéis otras leyes que regulen el derecho a la educación? ¿Cuáles? ¿Crees que se cumplen en todos sus términos? ¿Qué instituciones deben estar implicadas para conseguir dicho derecho? ¿Qué pensáis que deben hacer?

<b>TEMA 2</b>	<b>TÍTULO: Principios metodológicos en Educación Infantil</b>
<b>Curriculo de Educación Infantil para Extremadura (2008)</b>	
<p>La metodología es uno de los elementos curriculares de máxima importancia para la consecución de las intenciones educativas. En ella se refleja todo un conjunto de decisiones que informan y definen la práctica escolar. A través de esas decisiones el maestro va a configurar el ambiente en el que va a tener lugar el proceso de enseñanza-aprendizaje, la tipología de actividades que van a plantearse, la organización temporal de las mismas, la distribución del espacio en el que se materializan, la utilización de los recursos didácticos... En fin, toda una serie de variables que, conjugadas, han de influir positivamente en el logro de los objetivos de la etapa. El currículo extremeño de Educación Infantil no apuesta por ninguna metodología concreta, si bien sí que establece una serie de premisas cuyo cumplimiento favorece el modelo educativo que se refleja en el presente currículo. A ellas nos vamos a referir a continuación: Aprendizaje significativo, perspectiva globalizadora, principio de actividad, mediación de las personas adultas, aspectos afectivos y de relación, la organización adecuada del ambiente, colaboración y coordinación, carácter preventivo y compensador de desigualdades, individualización, Nuevas Tecnologías.</p>	
<b>ACTIVIDAD</b>	¿Qué quieren decir cada una de las premisas que establece el Currículo extremeño? ¿Estáis de acuerdo con las diferentes premisas? ¿Por qué? ¿Qué estrategias podemos realizar para conseguir algunas de estas premisas?

<b>TEMA 3</b>	<b>TÍTULO: Escuela Nueva y Escuela Tradicional</b>
<p>J. De Zubiría define tres grandes grupos de modelos pedagógicos de acuerdo con su propósito fundamental:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li><b>1. Los modelos tradicionales:</b> que se proponen lograr el aprendizaje mediante la transmisión de información</li> <li><b>2. Los modelos activos o de la escuela nueva:</b> que ponen énfasis del aprendizaje en la acción, la manipulación y el contacto directo con los objetos.</li> <li><b>3. Los modelos actuales:</b> que proponen el desarrollo del pensamiento y la creatividad como finalidad de la educación, transformando con ello los contenidos, la secuencia y los métodos pedagógicos vigentes</li> </ol>	
<b>ACTIVIDAD</b>	¿Qué diferencias didácticas y organizativas encontráis entre distintos modelos? ¿Podéis decir algunas ventajas e inconvenientes de cada una de ellas? ¿Qué modelo pedagógico creéis que se impone en la sociedad?

<b>TEMA 4</b>	<b>TÍTULO: Materiales didácticos</b>	
<b>Tipo de material</b>	<b>Función</b>	<b>Ejemplos</b>
<b>Materias Primas</b>	Con lo que se comienza la elaboración o creación de algo	Pintura, papel, barro, materiales de deshecho, cuerda, telas, piezas de construcción
<b>Herramientas</b>	Objetos necesarios para llevar a cabo las realizaciones	Objetos que se utilizan para pintar, cortar, limpiar, medir, modelar
<b>Las fuentes de información</b>	Contiene información de cualquier tipo	Libros, imágenes, discos, animales, plantas, colecciones...
<b>Los contenedores</b>	Para depositar los materiales	Expositores, mobiliario
<b>ACTIVIDAD</b>	¿Qué aspectos pueden ayudar a desarrollar cada uno de estos materiales? Cuelga fotografías sobre materiales y nombra de qué tipo de es.	

### 4.3 Evaluación

La evaluación de cada una de las actividades propuestas se realizó a través de la herramienta de Rúbrica. A continuación presentamos el modelo de rúbrica utilizada.

	<i>Necesita Mejorar (0)</i>	<i>Aceptable (1)</i>	<i>Muy Bien (2)</i>	<i>Excelente (3)</i>	<i>Puntuación (max 12)</i>
<b>Información investigada</b>	Información escueta	Información básica	Información completa	Información muy amplia	
<b>Análisis del tema</b>	Ninguno análisis	Análisis Muy vago	Análisis completo	Análisis amplio	
<b>Creatividad</b>	Nada de creatividad	Poca creatividad	Creatividad básica	Mucha creatividad	
<b>Acciones dirigidas en relación al tema</b>	Ninguna reflexión	Propone reflexión básica	Reflexión completa, contempla distintos aspectos	Reflexión muy amplia, contempla distintos aspectos y establece porque.	

### 5.- RECURSOS Y MATERIALES

Es imprescindible realizar un primer análisis sobre los recursos con los que disponen los alumnos, ya que para la realización de la actividad, el estudiante debe tener equipo informático con acceso continuado Internet. El alumno debe estar registrado previamente en la red social elegida y demostrar un conocimiento previo de ésta, pues esto favorecerá la fluidez de las actividades.

Se presentan a continuación algunas redes sociales que podemos utilizar:

**Tuenti:**  
<http://www.tuenti.com>

**Hi5:**  
<http://hi5.com/>

**Viadeo:**  
<http://www.viadeo.com>

**Facebook:**  
<http://www.facebook.com/>

**Myspaces:**  
<http://www.myspace.com/>

**LikedIn:**  
<http://www.linkedin.com>

**Twitter:**  
<http://twitter.com/>

**Xing:**  
<http://www.xing.com/>

### 6.- DIFICULTADES EN EL DESARROLLO

Nada es totalmente positivo ni totalmente negativo. Las redes sociales tienen también sus inconvenientes, algo que no se debe obviar si se pretende embarcarse en el uso educativo de estas herramientas sociales. En el desarrollo de nuestra experiencia hemos tenido tres dificultades principalmente:

- 1. Tiempo de desarrollo:** Es importante señalar que el desarrollo de esta práctica educativa y su planificación supone un importante empleo de tiempo para el docente, que debe planificar al máximo las entradas, además de seguir y orientar los debates, y por último evaluar las distintas intervenciones de los alumnos.
- 2. Organización de los contenidos:** La planificación del desarrollo de las actividades en las redes sociales así como establecer normas para su realización

son dos aspectos básicos que disminuyen el riesgo de que la comunicación producida entre los alumnos sea desestructurada, sin un hilo conductor, que pase de un tema a otro sin previo aviso, y que dificultan la comprensión de los conceptos de forma clara.

3. *La privacidad de la actividad:* El Decálogo de condiciones *Tuenti* en el 8º punto se establece que en cuanto un usuario publica cualquier tipo de contenido, cede a *Tuenti* los derechos necesarios para publicar dicho contenido para su uso en la red y que con ello no se vulnera ningún derecho relativo a la intimidad, el honor o la propia imagen de un tercero, condición que es desconocida para muchos consumidores de esta red. Además, todo lo que pongas en la Red es inmediatamente visible para todo el mundo, a menos que tú lo hagas invisible expresamente. Además quedará reflejado ahí para siempre, ya que muchos sitios nunca mueren, guardan registros y se archivan. Incluso aún cuando tú pienses que has eliminado un dato concreto, el original quedará accesible para los ojos expertos.

## 7.- CONSECUENCIAS O EFECTOS

La práctica docente presentada a través del uso educativo de las redes sociales ha favorecido la construcción de conocimiento de forma autónoma por parte del alumnado. De esta forma, el docente ha pasado de ser un simple transmisor de conocimiento a guía del aprendizaje del alumno y éste se convierte en el principal protagonista del aprendizaje dado el carácter eminentemente activo de las actividades propuestas. Con esta práctica educativa vemos cómo la metodología del aprendizaje cambia sustancialmente, preparando al alumnado para la adquisición autónoma del conocimiento. Así el alumnado se siente motivado a través de un aprendizaje activo, donde él es el protagonista. Además, desde la elaboración de sus propios hallazgos el alumno está adquiriendo competencias en la búsqueda, selección y tratamiento de la información, además de fomentar la creatividad y la conexión de ideas. En definitiva, el uso educativo de las redes sociales nos permite que los alumnos se conviertan en autónomos en su aprendizaje y sobre todo en constructores del conocimiento grupal.

Otro aspecto positivo del uso de las redes sociales que hemos notado, especialmente en el trabajo realizado en las clases presenciales, ha sido el fomento de la construcción de conocimiento grupal, la cooperación, la colaboración y la solidaridad, además de un aumento en la fluidez y sencillez de la comunicación de los alumnos.

## BIBLIOGRAFÍA

BETTISON, T. (2009) *Social Networking*. Madrid: LID Editorial Empresarial & Marshall Cavendish

CASTELLS, M. (2001) *La Galaxia Internet*. Plaza & Janes Editores.

GÓMEZ MORALES, F. (2010) *El pequeño libro de las Redes Sociales*. Barcelona: Parangona Realització Editorial, S.L.

FERNÁNDEZ ESCRIBANO, J. *Sociedad 2.0 Blogs y Comunidades*. En: <http://www.econectados.com/wp-content/uploads/sociedad-20.pdf> (Visitado el 1

de junio del 2010)

MARQUÈS GRAELLS, P. *La Web 2.0 y sus aplicaciones didácticas*. En: <http://peremarques.pangea.org/web20.htm> (Visitado el 1 de junio del 2010)

MONSORIU FLOR, M. (2008) *Manual de Redes Sociales en Internet*. Spain: Creaciones Copyright, S.L.

ZAMORA, M. Maestros del Web. *Redes Sociales en Internet*. En: <http://www.maestrosdelweb.com/editorial/redessociales/> (Visitado el 1 de junio del 2010)

WIKIPEDIA. *Red Social*. En: [http://es.wikipedia.org/wiki/Red\\_social](http://es.wikipedia.org/wiki/Red_social) (Visitado el 1 de junio del 2010)

## **AYUDAR A SER COMPETENTE: LA POTENCIALIDAD FORMATIVA DE LAS TAREAS DE ESCRITURA COLABORATIVA ONLINE**

**Teresa Mauri Majós**

**Anna Ginesta Fontserè**

**Rosa Colomina Álvarez**

**Marc Clarà Garangou**

**Inês De Gispert Pastor**

**Ana Remesal Ortiz**

Universidad de Barcelona

### **RESUMEN**

La innovación que presentamos se planta en coherencia con la opción teórica socioconstructivista de los procesos de enseñanza y aprendizaje. El objetivo de este trabajo es presentar la potencialidades de una propuesta de innovación que incluye ayudas educativas variadas para que los estudiantes mejoren las competencias transversales a partir de su implicación en tareas de escritura colaborativa con soporte virtual (Moodle).

Se estudiaron dos profesoras y ocho grupos de cinco alumnos de primer curso del Grado de Educación Infantil e Primaria de la Universidad de Barcelona en contextos naturales de enseñanza y aprendizaje en un entorno mixto, virtual y presencial. A partir de los datos, se identificaron categorías de análisis de la propuesta instruccional que permitieron interpretar y valorar dicha propuesta en base a tres grandes dimensiones: fortalezas y debilidades de la propuesta instruccional, ayudas educativas ofrecidas por el profesor a la tarea de escritura colaborativa online y resultados de aprendizaje obtenidos.

Los resultados corroboran la exigencia de este tipo de tareas para el desarrollo de competencias transversales y la necesidad ineludible de contar con ayudas educativas adecuadas del profesor para el óptimo aprendizaje de dichas competencias.

**Palabras clave:** formación del profesorado; aprendizaje de competencias; escritura colaborativa online; ayuda educativa; educación superior.

## HELPING STUDENTS TO BE COMPETENT: THE EDUCATIONAL POTENTIALITY OF ONLINE COLLABORATIVE WRITING TASKS

### ABSTRACT

The innovation that we sense beforehand reaches coherence with the theoretical option socioconstructivista of the processes of education and learning. The aim of this work is to present the potencialidades of an offer of innovation that includes educational varied helps in order that the students improve the transverse competitions from his implication in tasks of collaborative writing with virtual support (Moodle).

There were studied two teachers and eight groups of five pupils of the first course of the Degree of Infantile and Primary Education of the University of Barcelona in natural contexts of education and learning in a mixed, virtual environment and presencial. From the information, there were identified categories of analysis of the offer instruccional that allowed to interpret and to value the above mentioned offer on the basis of three big dimensions: strengths and weaknesses of the offer instruccional, educational helps offered by the teacher to the task of collaborative writing online and results of learning obtained.

The results corroborate the exigency of this type of tasks for the development of transverse competitions and the unavoidable need to possess educational suitable helps of the teacher for the ideal learning of the above mentioned competitions.

**Key words:** teaching training; learning competence; collaborative writing tasks, online environments; teaching assistance; higher education.

### 1.- INTRODUCCIÓN

La tarea de construcción del conocimiento basada en la elaboración de textos en colaboración mediados por las TIC es una tarea habitual en Educación Superior, pero también compleja.

El EEES ha permitido replantear la formación superior, entre otros aspectos, con cambios en las metodologías en la enseñanza presencial que se apoyan en el uso de plataformas virtuales (como, por ejemplo, la plataforma Moodle). Todo ello ha supuesto una oportunidad para el desarrollo de tareas que exigen un uso complejo de diferentes competencias.

La tarea de escritura colaborativa mediada por las TIC para la construcción del conocimiento entre alumnos universitarios es de uso habitual en la evaluación de los resultados de aprendizaje de dicho alumnado. Por ello resulta del todo relevante ocuparse de analizar este tipo de tareas en situaciones de uso por profesores y alumnos. La finalidad es conocer a fondo el desempeño de ambos en el proceso de escritura colaborativa online y dar criterios al profesorado para ayudar al alumnado a adquirir competencias y mejorar sus resultados de aprendizaje.

Escribir de manera colaborativa en un entorno virtual es, sin duda, una tarea compleja por distintas razones. Compleja, en primer lugar, por la actividad de escritura misma; en segundo lugar, por tratarse de un proceso compartido con

otros y, en tercer lugar, por las características específicas que toma la tarea cuando se lleva a cabo mediada por las TIC (Tamaro, Mosier, Goodwin y Spitz, 1997). En este sentido, la complejidad de colaborar para escribir a través del soporte que ofrecen las TIC surge tanto de considerar separadamente cada uno de estos aspectos, como, sobre todo, de gestionarlos de manera relacionada.

No obstante, el estudio de la escritura colaborativa para la construcción del conocimiento no se ha abordado siempre desde esta perspectiva. Muchos estudios se han centrado en el proceso de escritura independientemente de la actividad colaborativa establecida para llevarla a cabo. Sin embargo, el panorama ha cambiado en los últimos años con trabajos que intentan abordar el sistema en toda su complejidad (por ejemplo, Cerrato, 2003).

Además, en dicha tarea confluyen diferentes competencias transversales en la Formación del Profesorado como son: seleccionar, gestionar y elaborar información; autorregular el aprendizaje y mostrar autonomía, individual y en grupo para aprender; y mostrar competencias personales e interpersonales para trabajar en grupo colaborativo. Un conjunto de competencias cuyo aprendizaje debe llevarse a cabo a través de actividades o tareas en contextos de uso (Mauri, Colomina, de Gispert, I., 2009; Mauri, Colomina, Rieradevall y Martínez, 2009)

Dada su complejidad, resulta imprescindible la intervención intencionada y planificada del profesorado para el aprendizaje de la competencia de escritura colaborativa mediada por las TIC ya que de no intervenir éste resultaría muy improbable su adquisición por parte de los alumnos.

Considerando la relevancia que las tareas de escritura colaborativa online han tomado en el marco de la formación superior y su pertinencia para la adquisición de competencias complejas, presentamos un estudio centrado en una experiencia de innovación docente sobre la enseñanza y el aprendizaje de la misma<sup>63</sup>.

## **2.- OBJETIVOS**

Los objetivos en el marco del estudio que presentamos son los siguientes:

1. Identificar fortalezas y debilidades de una propuesta de enseñanza y aprendizaje centrada en la escritura colaborativa online.
2. Identificar tipos de ayudas que el profesor proporciona a la tarea de escritura colaborativa mediada por las TIC.
3. Ofrecer indicaciones para la mejora de los procesos de colaboración en tareas de escritura online en contextos de formación.

## **3.- CONTEXTO Y PARTICIPANTES DE LA PROPUESTA**

La innovación que se presenta se enmarca en la asignatura de Psicología de la Educación en la Etapa de Educación Primaria (troncal, 12 créditos) perteneciente al currículo del primer curso del Grado en Educación Primaria de la Facultad de

---

<sup>63</sup> Este trabajo forma parte de un proyecto más amplio de investigación de dos años de duración sobre la docencia universitaria financiado por el ICE de la Universidad de Barcelona cuyo investigador principal es Teresa Mauri. REDICE'08-Modalidad A. La ayuda educativa a la escritura colaborativa en moodle: análisis y evaluación.

Formación del Profesorado de la Universidad de Barcelona. Entre las características fundamentales definitorias del diseño de la asignatura podemos señalar las siguientes: la articulación e interrelación entre la teoría y la práctica organizada en torno a bloques temáticos concretos mantenida a lo largo del curso, el trabajo colaborativo entre alumnos, la tutorización continuada del profesor al alumno y al grupo de alumnos y la adopción de un sistema integrado de evaluación continuada. El proceso de enseñanza y aprendizaje cuenta con un aula virtual de apoyo basada en la plataforma Moodle. Así mismo, el plan docente se ha elaborado de acuerdo con los criterios de los créditos ECTS e incluye entre los objetivos de cada asignatura explícitamente el desarrollo de las competencias señaladas en el apartado anterior. Además, la asignatura cuenta con una serie de instrumentos y recursos que se han elaborado específicamente para ayudar a los alumnos a mejorar sus conocimientos y sus habilidades en relación con dichas competencias.

En el estudio que presentamos han participado dos profesoras con 20 estudiantes respectivamente, agrupados en cuatro grupos de trabajo -cinco alumnos por pequeño grupo-. La experiencia se incluye en uno de los seis bloques temáticos en los que estructura la asignatura (*Aspectos motivacionales, afectivos y relacionales implicados en el aprendizaje escolar*) en el que los estudiantes participantes han trabajado en una tarea de escritura colaborativa online. Específicamente, la tarea ha consistido en la construcción colaborativa de un texto argumentativo “*El aprendizaje: un proceso de atribución de sentido*” a través del espacio de foro de grupos separados que ofrece la plataforma Moodle a lo largo de cuatro semanas

#### **4.- INSTRUMENTOS Y PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA Y ANÁLISIS DE LOS DATOS**

Acorde con los objetivos del estudio, la propuesta se fundamenta en una metodología basada en el estudio de casos (Yin, 1989). Para la recogida de datos sobre los resultados de la experiencia de innovación se han utilizado los siguientes instrumentos: (i) *entrevistas iniciales y finales de carácter semiestructurado a las profesoras*; (ii) *entrevistas finales de carácter semiestructurado* a los grupos de alumnos participantes; (iii) *diarios* elaborados por las profesoras a lo largo de la secuencia didáctica analizada.

Los datos nos han permitido identificar y caracterizar las tres grandes dimensiones, subdimensiones y categorías de análisis. Posteriormente, se ha procedido a triangular la información obtenida a través de los distintos instrumentos para garantizar la fiabilidad de los datos obtenidos de las distintas dimensiones y proceder a su interpretación (Strauss, 1987). Las tres grandes dimensiones de análisis obtenidas de la triangulación de los datos y que referiremos en este escrito son las siguientes: fortalezas y debilidades de la propuesta instruccional, ayudas educativas ofrecidas por el profesor a la tarea de escritura colaborativa online y resultados de aprendizaje obtenidos. La elección realizada se debe a que la extensión de este texto no nos permite profundizar en los demás aspectos.



## 5.- RESULTADOS

Fortalezas y debilidades de la propuesta instruccional

### *a) Fortalezas*

Profesoras y alumnos conciben en que la propuesta es potente para realizar el seguimiento de las competencias de escritura colaborativa y valoran también que la tarea les es útil para mejorar el aprendizaje de los contenidos. Por su parte los alumnos, añaden a todos estos aspectos que el uso de las TIC les permite realizar el seguimiento de la colaboración, seguir la elaboración del texto y corregirlo, gestionar el proceso de escritura colaborativa y seguir la discusión o debate de los significados que abordan en el proceso. También mencionan que las sesiones presenciales resultan útiles para recibir ayudas al aprendizaje de la colaboración, de los contenidos y de la escritura colaborativa misma.

### *b) Debilidades*

En lo relativo a las limitaciones profesoras y alumnos coinciden en que la comunicación online entre alumnos resulta difícil, ya que el foro no les permite una real discusión o debate y, y que la propia falta de experiencia -en participar en situaciones de estas características- hace que atribuyan poco sentido a la realización online de la tarea. Asimismo ambos coinciden en considerar una limitación los conocimientos de que disponen sobre las exigencias que plantea escribir colaborativamente.

Asimismo, los alumnos añaden a las limitaciones compartidas que usan las TIC fundamentalmente para gestionar la participación en la tarea, que les cuesta elaborar conjuntamente un texto por este medio y, lo que es más importante, creen que el uso de las TIC limita la comunicación entre ellos y la profesora. Finalmente, en lo relativo a las características de la tarea, creen que no disponen de una pauta suficiente de los pasos a seguir para el desarrollo de la misma

### *Ayudas educativas ofrecidas por el profesor a la tarea de escritura colaborativa online*

Podemos agrupar las ayudas educativas proporcionadas por las profesoras en la tarea para el desarrollo de competencias ofrecidas en las tres grandes subdimensiones que siguen: *ayudas dirigidas a la gestión de la participación* en las que se incluyen las ayudas dirigidas a promover la participación de los alumnos ayudándoles a establecer y/o formular normas de colaboración y a dar continuidad a la participación; *ayudas dirigidas a la gestión de la tarea de escritura* que posibilitan la representación de la tarea (partes, producto resultante) y la representación y gestión del proceso de elaboración conjunta del texto; *ayudas dirigidas al proceso de construcción de significados*, es decir, al aprendizaje de los contenidos y negociación conjunta de los significados de los contenidos de aprendizaje para la construcción del conocimiento sobre el tema o contenido del texto.

### *Resultados de aprendizaje*

Profesoras y alumnos consideran que han aprendido a colaborar en entornos de

enseñanza y aprendizaje virtuales, a través de un uso adecuado de los recursos tecnológicos, han llegado a una mejor comprensión de los contenidos objeto de enseñanza y aprendizaje y han aprendido a escribir de manera colaborativa para aprender. Sin embargo, también afirman que existen dificultades en el proceso de construcción conjunta de significados en entornos virtuales, y en el proceso de construir conjunta y argumentadamente un texto.

## 6.- CONCLUSIONES

Los resultados de la innovación presentada nos permiten destacar: a) la importancia de trabajar de manera sistemática la competencia de escritura colaborativa online contando con ayuda del profesor; b) la importancia de recibir ayudas en tres ámbitos: la gestión de la participación, la gestión de la tarea y la gestión del significado; c) la necesidad de articular de manera conveniente el aula virtual y el aula presencial debido a que en un entorno de enseñanza y aprendizaje de las características de la innovación la presencialidad condiciona la participación del alumnado en el espacio virtual. En particular, resulta fundamental que el profesor pautе de manera específica dicha participación y el proceso de gestión de la tarea online; d) la necesidad de ayudar a los alumnos a negociar conjuntamente los significados ya que no llevan a cabo espontáneamente y tampoco están preparados para hacerlo eficazmente.

## BIBLIOGRAFÍA

Cerrato, T. (2003). Collaborating with writing tools An instrumental perspective on the problem of computer-supported collaborative activities *Interacting with Computers*, 15, 737-757

Mauri, T.; Colomina, R.; Rieradevall, M. & Martínez, C. (2009). La adquisición de competencias de autorregulación. *REIRE*, 2, 33-60.

Mauri, T., Colomina, R. & de Gispert, I (2009).Diseño de propuestas docentes con TIC en la enseñanza superior: nuevos retos y principios de calidad desde una perspectiva socioconstructivista. *Revista de Educación*, 348, 377-399. (Consultado el 29-04-2010 en <http://www.revistaeducacion.mec.es/re348.htm>).

Strauss, A. L. (1987). *Qualitative Analysis for Social Scientists*. New York: the Press Syndicate of the University of Cambridge.

Tammaro, S.G.; Moiser, N.; Goodwin, N.C.; Spitz, G. (1997) Collaborative Writing Is Hard to Support: A Field Study of Collaborative Writing. *Computer Supported Cooperative Work: The Journal of Collaborative Computing* 6, 19-51.

Yin, R. K. (1989). *Case study research: Design and methods*. London: Sage Publications

## **ACCION TUTORIAL A TRAVÉS DE “OBJETOS DE APRENDIZAJE” AUDIOVISUALES (\*)**

**M<sup>a</sup> Cristina Sánchez López**

**Ana Belén Mirete Ruiz**

**Francisco Alberto García Sánchez**

Universidad de Murcia

### **RESUMEN**

El objetivo de este trabajo es doble, por un lado, crear e incorporar objetos de aprendizaje en nuestras web didácticas y, por otro, conocer la opinión del alumnado sobre su utilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los participantes son 90 estudiantes de dos asignaturas optativas de la Diplomatura de Logopedia. Para la elaboración de los videos tutoriales se han utilizado las posibilidades de grabación de pantalla que ofrece el software Quick Time Player 10.0 de Apple Inc. y para recabar la opinión de los alumnos sobre el uso de los tutoriales multimedia, se diseñó un cuestionario constituido por nueve preguntas. Los resultados indican que los estudiantes consideran que es útil la incorporación de objetos de aprendizaje multimedia en sus asignaturas.

**Palabras clave:** innovación; objetos de aprendizaje; acción tutorial.

### **TUTORIAL ACTION THROUGH “LEARNING OBJECTS” AUDIOVISUAL**

### **ABSTRACT**

The aim of this study is double, on one hand, to create and incorporate learning objects in our didactic web, and on the other hand, to find out the opinion of students about the usefulness of such tool in the process of teaching and learning. The participants are 90 students of two optional subjects in the degree of Speech Therapy. To elaborate the tutorial videos we have used the possibilities of screen

---

(\*) Este trabajo ha sido realizado dentro de un Proyecto de Innovación Educativa concedido por el Vicerrectorado de Relaciones Internacionales e Innovación para el desarrollo del campus virtual de la Universidad de Murcia (convocatoria 2009/10).

recording that offers the software Quick Time Player 10.0 of Apple Inc. and to gather the opinion of students about the use of multimedia tutorials, we designed a questionnaire with nine questions. The results indicate that students consider useful the incorporation of multimedia learning objects in their subjects.

**Key word:** tutorial action; learning objects; innovation.

## 1.- INTRODUCCIÓN

Durante los últimos años, la Universidad española se ha visto inmersa en movimientos que llevan a profundos cambios que afectan a nivel estructural, curricular y administrativo. Todo ello amparado bajo el paraguas de las reformas necesarias para alcanzar los objetivos de convergencia europea. Objetivos planteados en la declaración de Bolonia que, en 1999, dio origen al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Ese movimiento de cambio nos lleva, también y necesariamente, a emprender acciones innovadoras que, centrándose en la docencia, vayan dirigidas hacia el aprendizaje. Aprendizaje que ha de situar al estudiante/alumno como verdadero elemento central del proceso. Dicho estudiante gana en autonomía y aumenta su responsabilidad sobre su propio aprendizaje. Mientras, el profesor, ha de pasar de estar centrado solo en la enseñanza, ha asumir verdaderamente el deber de guiar al alumno en la construcción de sus aprendizajes.

Como docentes, durante los últimos años hemos tratado de asumir estos cambios, y, a la vez, impulsarlos en nuestro entorno inmediato. Todo ello mientras innovábamos en nuestra experiencia docente. Así, inicialmente comenzamos por realizar la transformación de nuestras asignaturas a las directrices de la Convergencia al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y el sistema de European Credit Transfer, con la correspondiente elaboración de las guías docentes (García Sanz y Cols., 2008, 2009; Maquilón y Cols., 2008). De igual modo, desde nuestro grupo de investigación en la Universidad de Murcia ([www.um.es/qdiversidad](http://www.um.es/qdiversidad)), nos embarcamos en diversos proyectos para mejorar y renovar el uso que podíamos hacer de metodologías y recursos que favorezcan el aprendizaje de los alumnos. Dos ejemplos de ellos son la utilización del portafolios para el aprendizaje y la evaluación (Martínez-Segura, 2009) y la utilización de la web didáctica como elemento que guía y favorece el aprendizaje autónomo de nuestros alumnos (García-Sánchez y cols., 2008, 2010; Martínez-Segura y cols., 2008; García-Sánchez y Martínez-Segura, 2009; Sánchez-López y cols., 2009).

Precisamente nuestras experiencias con el desarrollo, implementación y evaluación de webs didácticas, como recurso educativo para la enseñanza universitaria, nos llevó a convencernos, desde la práctica, de que las TIC resultan un recurso especialmente interesante. Y ello por múltiples razones y, entre otras, ya que permiten el manejo y el acceso a importantes volúmenes de información, permiten la conjunción de recursos audiovisuales variados y la disposición de recursos para su uso por grupos amplios de alumnos. Ahora bien, como ya hemos señalado en diferentes ocasiones (García-Sánchez y cols., 2008 y García-Sánchez y Martínez-Segura, 2009), defendemos la idea de que las TIC, por si solas, no van a solucionarnos ningún problema si no contribuyen al desarrollo de materiales pedagógicamente significativos (Tejedor, García Valcárcel y Prada, 2009). Las soluciones solo llegan cuando, en el uso de esas TIC, conjugamos el conocimiento

que el profesor ha acumulado sobre el contenido de su asignatura, con su conocimiento sobre las estrategias pedagógicas más adecuadas para su explicación y aprendizaje y con un cierto dominio de las propias TIC (Mishra y Koehler, 2006, Uwin, 2007). A partir de ahí, los resultados son exitosos y especialmente bien valorados por el alumnado (Sánchez-López y cols., 2009).

Centrándonos en la necesidad de innovar las metodologías de enseñanza del profesor, para obtener mayores logros en el aprendizaje del alumno, entendimos la necesidad de fomentar la acción tutorial del primero sobre el segundo. Partimos de la consideración de un docente que, preocupado por el proceso de enseñanza, diseña todas las actividades y secuencias que integran dicho proceso y procura actuar como guía del mismo. Pero lo hace, o debe hacerlo, a través de una acción tutorial, dejando que sea el alumno quien adquiera el máximo protagonismo. En todo momento, habrá de preocuparnos el asegurar que la implicación del estudiante sea activa, utilizando para ello todos los recursos, actividades y propuestas que se requieran o que se vean necesarias.

Y es aquí donde se deben entender y aprovechar las posibilidades de integración de recursos que nos permite internet: para facilitar la comunicación e interacción, el acceso a la información y documentación, así como la incorporación de recursos y medios de naturaleza audiovisual y multimedia. Por ello, avanzando en el aprovechamiento de los recursos que las TIC nos facilitan y que ya venimos utilizando en webs-didácticas desarrolladas para nuestras asignaturas (García-Sánchez y Martínez-Segura, 2009), nos propusimos incorporar explicaciones del profesor (en forma de grabación de audio), para que los estudiantes puedan utilizarlas cuando lo necesiten. Pero nuestra intención no era el incorporar amplias explicaciones del profesor, a modo de lecciones magistrales grabadas en audio y video. Obviamente, esta es una práctica, igualmente factible, pero de utilidad, oportunidad y finalidad quizás limitadas, especialmente cuando la docencia incluye presencialidad. Más bien nuestra intención estaba centrada en producir e incorporar a los recursos docentes y didácticos ya disponibles para nuestras asignaturas, pequeñas grabaciones tutoriales breves, autoproducidas por el profesor, sobre puntos concretos que pudieran ser de utilidad para guiar el avance del aprendizaje del alumno en la asignatura. De este modo el alumno podría contar con un recurso multimedia para guiar y completar su aprendizaje, al ritmo que él necesitase.

Por tanto, huyendo de la tentación de grabar clases magistrales clásicas y mucho menos completas, quisimos explorar las posibilidades de organizar “objetos de aprendizaje” específicos y precisos, que pudieran quedar integrados en las guías didácticas y tutoriales de las asignaturas que actualmente tenemos estructuradas y funcionando en nuestras webs didácticas.

A la vez, y como habitualmente venimos haciendo en todos nuestros esfuerzos de innovación docente, quisimos testar la opinión de nuestros alumnos (protagonistas finales del proceso educativo). Por ello les preguntamos en torno a la utilidad que encontraban en los nuevos “tutoriales de aprendizaje multimedia” que poníamos a su disposición, así como en cuanto a su opinión sobre otros posibles contenidos interesantes de incluir en este nuevo tipo de recurso.

Así pues, el objetivo de este trabajo fue doble. Por un lado, crear e incorporar objetos de aprendizaje en nuestras webs didácticas y, por otro, conocer la opinión

del alumnado sobre su utilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En la experiencia que aquí presentamos, ofrecemos una muestra de integración de diferentes estrategias innovadoras (Web-didáctica y objetos de aprendizaje) aplicadas a distintos grupos de alumnos, con el propósito de llegar a unas conclusiones que ratifiquen la posibilidad de realizar la innovación que actualmente está requiriendo la universidad.

## **2.- MÉTODO**

### **Participantes**

La muestra invitada estuvo constituida por 90 alumnos, estudiantes de dos asignaturas optativas de ciclo de la Diplomatura de Logopedia, ofertada por la Facultad de Psicología de la Universidad de Murcia. En concreto, las asignaturas implicadas fueron las de “Modelo integral de actuación en Atención Temprana”, optativa ofertada en segundo curso y que tuvo una matrícula de 39 alumnos (8 de ellos de libre configuración); y “Calidad y servicios de atención a la discapacidad”, optativa ofertada en tercer curso y que tuvo una matrícula de 51 alumnos (17 de ellos de libre configuración). Ambas asignaturas, impartidas por el mismo profesor, al ser optativas de ciclo, admitían alumnos de segundo o tercer curso de la diplomatura.

La muestra participante, constituida por los alumnos que respondieron a las cuestiones planteadas sobre el uso de los objetos de aprendizaje multimedia incorporados en la web didáctica de su asignatura, resultó ser de 18 alumnos (18 de la asignatura ofertada en segundo y 26 de la asignatura ofertada en tercero.

### **Procedimiento**

La falta de formación específica del profesorado implicado en este proyecto en el diseño y producción del material multimedia que se quería desarrollar, nos obligo a comenzar por mejorar esa formación, acudiendo para ello a seminarios de iniciación en el manejo de software básico de producción y reproducción de video. Dado que contabamos con algún equipo de la marca Apple, con sistema operativo Snow Leopard 16.0, decidimos explorar sus posibilidades, que se planean más eficientes que los sistemas operativos basados en Windows, para el trabajo con video. Así, nos iniciamos en las posibilidades de edición y manejo de video que nos ofertan programas básicos de iLife'09 como iMovie, iDVD, iWeb o el propio reproductor de video Quick Time Player.

Paralelamente a ello, fuimos realizando un estudio de los contenidos que podían reunir las características para convertirse en objetos de aprendizaje o, más concretamente, en breves vídeos tutoriales para el aprendizaje en cada asignatura.

Finalmente, optamos por la producción de breves screencast (grabaciones digitales de la salida de pantalla del ordenador) que incorporasen la voz del profesor junto con imágenes del manejo correcto de la web didáctica de la asignatura y los documentos desde ella accesibles. Su producción, en esta primera experiencia, se decidió realizarla a través del recurso de más fácil acceso para el profesor en los ordenadores disponibles, que en nuestro caso era Quick Time Player.

## Instrumentos

Para la elaboración de los videos tutoriales en formato screencast se utilizó las posibilidades de grabación de pantalla que ofrece el software Quick Time Player 10.0 de Apple Inc. Las grabaciones se llevaron a cabo en dos ordenadores: un iMac 27" de sobremesa, 2.66 GHz Intel Core i5 (sistema operativo Mac OS X versión 10.6.4), y un ordenador portatil MacBook Pro de 15", 2.4 GHz Intel Core 2 Duo, al que conectamos, como una pantalla supletoria, un monitor Sony TFT LCD Color Computer.

Para la grabación del audio se utilizó la entrada de micrófono en línea a la que conectó un Receptor SR 40 Single (de AKG) que permitía la recepción de la señal de un transmisor de bolsillo (PT 40 Pro, de AKG) conectado a un micrófono de condensador direccional cardioide, C555L MicroMic (de AKG), diseñado para respuestas de frecuencia dimensionada especialmente para voz.

Para recabar la opinión de los alumnos sobre el uso de los tutoriales multimedia puestos a su disposición en su asignatura, se diseñó un breve cuestionario específico para la ocasión. Dicho cuestionario quedó constituido por 9 preguntas, 5 de ellas abiertas y el resto de Si/No, que indagaban sobre el uso hecho de los tutoriales multimedia, los problemas encontrados para su visionado, la satisfacción y utilidad reportada y la posibilidad de contenidos alternativos.

## 3.- RESULTADOS

El primer resultado que hemos obtenido ha sido el volumen de videos tutoriales multimedia producidos: un total de 30 grabaciones tipo screencast repartidas, de forma claramente diferente, entre las dos asignaturas implicadas en el estudio. Siete de estas grabaciones screencast se llevaron a cabo para presentar cada uno de los temas de la asignatura de "Calidad y servicios de atención a la discapacidad". El resto de grabaciones (un total de 23 videos tutoriales), se emplearon en la asignatura de "Modelo integral de actuación en Atención Temprana". En este último caso, 4 tutoriales screencast presentaban los cuatro bloques temáticos del contenido de la asignatura; 15 videos tutoriales presentaban individualmente cada uno de los temas específicos que componen el temario de la asignatura (temas estratégicamente atomizados, por fines didácticos, en contenidos de corta duración); y 4 vídeos más profundizaban en contenidos concretos especialmente problemáticos de algún tema específico. Todos los vídeos tutoriales, realizados en formato screencast, tuvieron siempre una duración de entre dos y tres minutos.

En la Tabla 1 reflejamos la opinión que tienen los estudiantes de ambas asignaturas sobre los objetos de aprendizaje audiovisuales puestos a su disposición. En concreto, presentamos la frecuencia de respuesta que han dado a cuatro de las nueve preguntas que presenta el cuestionario administrado. Tal y como se puede apreciar, un alto porcentaje de los estudiantes consideran interesante el uso de estos objetos de aprendizaje multimedia. El 100% de los estudiantes encuestados de ambas asignaturas reconocen que les han gustado los vídeos y el 84,1% que les han resultado útiles para su aprendizaje. Y todo ello a pesar de que el 34,1% de los alumnos encuestados expresan haber tenido problemas a la hora de visionar las grabaciones.

Tabla 1. Frecuencia de respuestas de los estudiantes.

	Calidad y servicios...		...Atención Temprana	
	Si	No	Si	No
<i>Preguntas cerradas</i>	Frecuencias		Frecuencias	
Has utilizado los vídeos tutoriales	25	1	17	1
Has tenido problemas para visionarlos	9	17	6	12
Te ha gustado poder contar con esos vídeos	26	0	18	0
Han resultado útiles para tu aprendizaje	22	4	15	3

También, queremos destacar que cuando se les ha solicitado a los alumnos que emitan una calificación (de 1 a 10) sobre su satisfacción con la innovación, la puntuación ofrecida ha sido alta. Los alumnos de ambas asignaturas han ofrecido una puntuación muy similar: Modelo integral de actuación en Atención Temprana [Media= 8,27 puntos, Dt=1,239] y Calidad y servicios de atención a la discapacidad [Media=8,13 puntos; Dt=1,034].

En la Figura 1 reflejamos, de manera resumida, algunas de las respuestas ofrecidas por los participantes cuando se les preguntó que explicasen el por qué les había gustado contar con los vídeos tutoriales en su asignatura.

CALIDAD Y SERVICIOS DE ATENCIÓN A LA DISCAPACIDAD	MODELO INTEGRAL DE ACTUACIÓN EN AT
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>A la hora de estudiar me aclara muchas dudas.</i></li> <li>▪ <i>Aprendes la lección de una forma divertida, entretenida y resumida.</i></li> <li>▪ <i>Se entiende mejor la temática trabajada.</i></li> <li>▪ <i>Son clarificadores los contenidos.</i></li> <li>▪ <i>Me ha permitido contextualizar cada tema.</i></li> <li>▪ <i>Se comentan los aspectos más interesantes del tema de forma resumida.</i></li> <li>▪ <i>Sirven para recordar o interiorizar de manera más profunda los contenidos expuestos.</i></li> <li>▪ <i>Sirven para entender los conceptos mejor.</i></li> <li>▪ <i>Es información complementaria que mejora el estudio de la asignatura.</i></li> <li>▪ <i>Hace que el estudio sea mas facil.</i></li> <li>▪ <i>Me ha ayudado de una forma sencilla.</i></li> <li>▪ <i>Son importantes para conocer los puntos importantes de cada tema.</i></li> <li>▪ <i>Permite tener una idea general de lo que se verá en el tema.</i></li> <li>▪ <i>Es una forma amena y distinta de conocer conceptos que aparecen en los temas de la asignatura.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Mediante los vídeos la asignatura se ha hecho mas amena y se han aclarado aspectos.</i></li> <li>▪ <i>Los he utilizado de guía para el estudio de cada tema.</i></li> <li>▪ <i>Es un añadido de calidad, diversifica y ameniza el estudio.</i></li> <li>▪ <i>Me han permitido encontrar la información que buscaba.</i></li> <li>▪ <i>Me han facilitado la comprensión global del tema y su sentido dentro del temario.</i></li> <li>▪ <i>Es una especie de resumen de los temas y facilita el estudio.</i></li> <li>▪ <i>Son una herramienta mas de información y trabajo.</i></li> <li>▪ <i>Me han servido de guía en el estudio y organización de contenidos.</i></li> <li>▪ <i>Me han ayudado a entender algunos contenidos.</i></li> <li>▪ <i>Te sientes segura sabiendo que puedes recurrir a ellos en cualquier momento.</i></li> <li>▪ <i>Son una herramienta muy útil para saber como afrontar en cada momento los temas.</i></li> <li>▪ <i>Los he utilizado como introducción para</i></li> </ul>



<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Una vez que conoces el tema, el visionado te puede ayudar a recordar los puntos mas interesantes.</i></li> <li>▪ <i>Te refuerzan el contenido y entiendes mejor los conceptos.</i></li> <li>▪ <i>Han sido un apoyo para organizar el contenido del tema.</i></li> </ul>	<i>estudiar.</i>
---	------------------

Figura 1. Resumen de respuestas ofrecidas por los estudiantes

De forma resumida, podemos decir que las ideas fundamentales giran en torno a que los videos clarifican y organizan los contenidos, guían y facilitan su estudio, además de servir de repaso.

Finalmente, se les preguntó a los alumnos sobre la incorporación de mejoras en los vídeos tutoriales y entre las respuestas ofrecidas por ellos se encuentra la incorporación de imágenes, audio y más explicaciones en mayor profundidad de los contenidos.

#### 4.- CONCLUSIONES

Con este trabajo hemos dado respuesta a dos objetivos. En primer lugar, hemos creado e incorporado objetos de aprendizaje multimedia en nuestras web didácticas. Por otro lado, hemos recabado la opinión de nuestros alumnos sobre la utilidad que han encontrado en dichos objetos multimedia para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta segunda parte, incardinada en lo que sería una perspectiva de “orientación al cliente” dentro de un modelo de gestión de la Calidad Total, nos parece especialmente interesante. Así, en relación a los estudiantes, hemos de señalar que consideran que es útil la incorporación de objetos de aprendizaje multimedia en sus asignaturas. Al menos del tipo de guías tutoriales screencast como los que hemos utilizado. Entre las razones que dan para su valoración positiva, hemos de destacar sobre todo su utilidad como guía para el aprendizaje. Por tanto, podemos decir que los vídeos producidos cumplen el objetivo con el que fueron ideados y creados.

El único problema que los alumnos han planteado, con el uso de estos screencast, han sido las dificultades encontradas inicialmente para su visionado. Efectivamente, la grabación de los vídeos con el software Quick Time Player, en formato M4V, obliga a su reproducción con ese mismo software o con reproductores de vídeo que soporten dicho formato. Este no es el caso de los reproductores más habituales que encontramos instalados por defecto en muchos ordenadores personales. Aunque esto pueda parecer inicialmente como un inconveniente, como docentes no lo vemos así. En la guía docente de las dos asignaturas implicadas en este estudio estaba incorporado, como objetivo a trabajar, la competencia genérica de “utilización de las TICs en el ámbito de estudio y contexto profesional”. Por tanto, las dificultades inicialmente encontradas para reproducir los screencast de la asignatura con los reproductores de vídeo nativos de los ordenadores personales y la necesidad de encontrar e instalar software de distribución libre que permitiera su visionado, ha contribuido también a trabajar esa competencia planificada en la asignatura. Y podemos decir que se ha

conseguido con éxito, especialmente teniendo en cuenta que al final, salvo dos casos excepcionales, todos los alumnos han conseguido visionar los vídeos en sus propios ordenadores y los han valorado muy positivamente.

Para el futuro se espera mejorar el diseño y tratamiento de los objetos de aprendizaje multimedia incorporando nuevas posibilidades metodológicas a través de la mejora en el manejo de software específico. Por ejemplo, utilización programas específicos para la preparación de screencast, como ScreenFlow de Telestream, Camtasia Studio de Techsmith, o programas similares; así como el posible tratamiento de video a través de software profesional como Final Cut Express.

Igualmente nos planteamos explorar las posibilidades de grabación (preferentemente en el aula y de forma autónoma) de explicaciones concretas del profesor. Posteriormente, estas serían asociadas a los esquemas visuales o pases de diapositivas utilizados en el aula, creando así nuevos “objetos de aprendizaje” específicos para cada asignatura.

También nos planteamos, especialmente tras la buena acogida recibida por el alumnado al esfuerzo realizado, la preparación de vídeos tutoriales en formato screencast para incorporar a las webs didácticas del resto de nuestras asignaturas impartidas en la Universidad de Murcia.

## **BIBLIOGRAFÍA**

García-Sánchez, F.A. y Martínez-Segura, M.J. (2009). Web-docente y aprendizaje: una experiencia en el contexto de la convergencia al EEES. En R. Roig Vila (Dir.). *Investigar desde un contexto educativo innovador* (pp. 201-217). Alcoy: Marfil.

García-Sánchez, F.A.; Martínez Juárez, M. y Martínez-Segura, M.J. (2008). Concepto de Web-Home para asignaturas universitarias. En P. Arnaiz, M.P. García Sanz y I. Hernández Abenza (Coords.). *III Jornadas sobre el Espacio Europeo de Educación Superior*. Murcia: EDITUM. Disponible en línea en <http://www.um.es/convergencia/wp-content/uploads/2008/05/francisco-alberto-garcia.pdf>. Consultado en Julio de 2010.

García-Sánchez, F.A., Martínez Segura, M.J., Mirete Ruiz, A. y Martínez Juárez, M. (2010). Diseño de Webs-Home para asignaturas del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. En Arnaiz, P., Hernández Abenza, L. y García Sanz, M.P. (Eds.). *Experiencias de Innovación en la Universidad de Murcia durante 2009*. Murcia: Editum (en prensa).

García Sanz, M.P., Hernández Pina, F., García-Sánchez, F.A., Parra, J., Martínez Segura, M.J. y cols., (2008). Adaptación de asignaturas del área de MIDE de la Universidad de Murcia al EEES. En Arnaiz, P., Hernández Abenza, L. y García Sanz, M.P. (Coords.). *Experiencias de Innovación Educativa en la Universidad de Murcia 2007* (pp. 153-188). Murcia: EDITUM.

García Sanz, M.P., García-Sánchez, F.A., Maquilón, J.J., Vallejo, M., Dorado, M.A. y cols., (2009). Adaptación al EEES del primer curso de la Titulación de Pedagogía. En Arnaiz, P., Hernández Abenza, L. y García Sanz, M.P. (Coords.). *Experiencias de Innovación Educativa en la Universidad de Murcia 2008* (pp. 257-280). Murcia: EDITUM.

Maquilón, J.J., Hernández Pina, F., García-Sánchez, F.A., Parra, J., Martínez Clares, P. y cols., (2009). Valoración de las asignaturas adaptadas al EEES, impartidas desde el Departamento de MIDE de la Universidad de Murcia. En Arnaiz, P., Hernández Abenza, L. y García Sanz, M.P. (Coords.). *Experiencias de Innovación Educativa en la Universidad de Murcia 2008* (pp. 281-305). Murcia: EDITUM.

Martínez-Segura, M.J. (2009). *El Portafolios para el aprendizaje y la evaluación*. Murcia: Diego Marín.

Mishra, P. y Koehler, M.J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108 (6), 1017-1054. Disponible on-line en: [http://punya.educ.msu.edu/publications/journal\\_articles/mishra-koehler-tcr2006.pdf](http://punya.educ.msu.edu/publications/journal_articles/mishra-koehler-tcr2006.pdf). Consultado en Julio de 2010.

Sánchez López, M<sup>a</sup>.C., Mirete, A., Cabello, F.J., Martínez-Segura, M<sup>a</sup>J. y García-Sánchez, F.A. (2009). Valoración de la percepción del alumnado sobre la utilidad de la web-didáctica en asignaturas universitarias. Murcia: DIGITUM (Deposito Digital de la Universidad de Murcia). Disponible on-line en: <http://hdl.handle.net/10201/7403>. Consultado en Julio de 2010.

Tejedor, F.J., García-Valcárcel, A. y Parada, S. (2009). Medida de actitudes del profesorado universitario hacia la integración de las TIC. *Comunicar*, 33, (XVII), 115-124.

Unwin, A. (2007). The professionalism of the higher education teacher: what's ICT got to do with is?. *Teaching in Higher Education*, 12 (3), 295-308.



# **ACTUACIÓN DEL PROFESORADO EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR ANTE EL MIEDO PARA HABLAR EN PÚBLICO DEL ALUMNADO**

**Roberto Martínez-Pecino**

**Jose Manuel Guerra de los Santos**

**Manuel Marín Sánchez**

Facultad de Psicología. Universidad de Sevilla

## **RESUMEN**

La mayor participación del alumnado requerida en el contexto del espacio europeo de educación superior hace que la capacidad para hablar en público resulte esencial. El temor y las dificultades para hablar en público limitan el desarrollo de numerosas actividades por lo que requieren la actuación del profesorado. En este trabajo se muestra una experiencia de intervención del profesorado para afrontar el miedo y las dificultades del alumnado para hablar en público. Los resultados muestran una alta satisfacción del alumnado con la misma y animan a continuar con este tipo de intervenciones.

**Palabras clave:** hablar en público; estudiantes universitarios.

## **PROFESSOR'S INTERVENTION IN THE CONTEXT OF THE EUROPEAN SPACE OF HIGHER EDUCATION TO FACE STUDENT FEAR OF PUBLIC SPEAKING**

### **ABSTRACT**

The European Space of Higher Education requires more involvement and participation from the students making public speaking ability Essential. Fear and public speaking difficulties are a great barrier for many activities and therefore direct teacher intervention is needed. In this work, we present a teacher intervention experience to face student fear and public speaking difficulties. The results show high student satisfaction with this intervention and encourage to continue with these types of activities.

**Key words:** public speaking; university students.

En el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior se requiere cada vez con más frecuencia la participación activa del alumnado. Dicha participación, se traduce tanto en la realización de trabajos y actividades fuera del aula como en la presentación de los mismos durante las clases. En este sentido, una de las habilidades fundamentales tanto para el ejercicio profesional como para el desarrollo personal del alumnado, se refiere a la capacidad para presentar en público y desenvolverse adecuadamente ante la audiencia. La relevancia de estas habilidades ha sido destacada en diversos libros blancos para las titulaciones de grado elaborados por la ANECA. Sin embargo, estas habilidades esenciales rara vez reciben atención explícita en la formación del alumnado, lo que puede favorecer que muchos estudiantes sientan temor a la hora de defender o realizar una presentación pública.

El temor o las dificultades para hablar en público es un problema habitual en el contexto educativo (Orejudo, Nuño, Ramos, Herero, y Fernández, 2005; Méndez, Inglés, Hidalgo, 1999). Esta situación puede limitar considerablemente el desarrollo de las clases, y el aprendizaje del alumnado, generando malestar tanto en el alumnado como en el profesorado. Se requiere por tanto la intervención activa del profesorado para abordar la situación.

El objetivo de este trabajo es relatar una experiencia de trabajo con el alumnado en relación a las dificultades para hablar en público, así como los resultados de satisfacción en relación a la misma.

El trabajo se ha llevado a cabo con estudiantes de primero en diversas titulaciones de la Universidad de Sevilla. No obstante, se presentan aquí resultados iniciales de 46 participantes.

Se trata con esta experiencia de afrontar la situación y dotar al alumnado de competencias y habilidades para realizar presentaciones públicas eficaces, facilitando la adquisición de conocimientos y habilidades que ayuden a reducir los temores y dificultades que puedan encontrar.

Para ello se siguió el siguiente esquema de trabajo:

- a) Se reflexionó con el alumnado acerca de la relevancia de las habilidades para hablar en público y se les indicó que se tendría una sesión formativa al respecto. Para dicha sesión se seleccionó una clase con una duración de 2 horas.
- b) Se solicitó al alumnado que prepara una presentación de 5 minutos para exponerla en la siguiente clase. Se les indicó que se seleccionarían 3 estudiantes para realizar la presentación. Resulta llamativo y de interés comentar que en la primera clase en la que se debía realizar la presentación, el número de estudiantes que asistía habitualmente se vio reducido drásticamente, lo que probablemente puede ser interpretado como señal evidente del profundo temor de los mismos a realizar la presentación. Por tanto, en la mayor parte de los casos hubo que realizar una segunda sesión de trabajo con el alumnado.
- c) El día de la presentación se siguió el siguiente procedimiento:
  - c1) Se seleccionaron tres alumnos para realizar la exposición que había preparado.
  - c2) El profesorado y el alumnado analizaron la presentación realizada.
  - c3) A continuación, se formó al alumnado en habilidades para la presentación

pública considerando aspectos relativos a la presentación del contenido, a los elementos no verbales, y a otros factores como la utilización de notas y herramientas audiovisuales de apoyo, el temor y la forma de responder preguntas.

c4) El profesorado y el alumnado dieron retroalimentación para favorecer el aprendizaje y mejora de estas competencias y habilidades.

c5) El alumnado volvía a preparar su intervención para una clase posterior tratando de mejorar la misma en función de lo aprendido.

c6) En las siguientes intervenciones la valoración cualitativa realizada por los estudiantes fue que había mejorado respecto a la anterior sobre todo en organización, estructura, claridad de ideas, inicio y final de la misma.

En general, la valoración del alumnado en función de sus intervenciones en clase y comentarios una vez finalizada la misma resultó bastante positiva. No obstante, mostramos a continuación algunos resultados sobre la valoración que los estudiantes realizaron en relación al desarrollo de esta actividad.

En primer lugar se les preguntó si habían recibido anteriormente formación para hablar en público, como se observa en la gráfica 1 el 89,13% señaló que no.

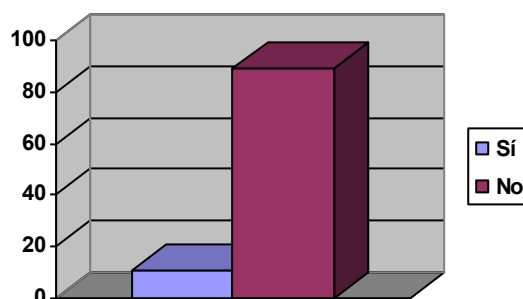


Fig 1. Respuestas a la pregunta de si han recibido anteriormente formación para hablar en público.

Al preguntarles si las personas que cursan su titulación debían tener formación para hablar en público el 100% respondió que sí.

Para conocer en qué medida les había parecido relevante esta actuación y si consideraban que les resultaba de utilidad, se les solicitó que valoraran en una escala de 1 a 5, en la que 1 significaba “Estoy completamente en desacuerdo” y 5 “Estoy completamente de acuerdo” las siguientes afirmaciones: a) La sesión para hablar en público me ha parecido relevante, b) Considero que esta actividad me va a ayudar a hablar mejor en público.

Como se observa en la figura 2, al 95,65% les ha parecido relevante la actuación realizada valorándola con valores de 4 y 5 en la escala de 5 puntos.

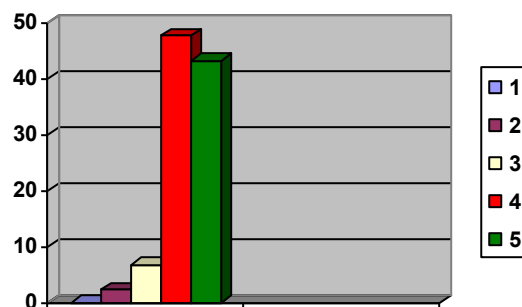


Fig 2. Respuestas a la “La sesión para hablar en público me ha parecido relevante”. 1 Significa “Estoy completamente en desacuerdo” y 5 “Estoy completamente de acuerdo”.

Por otro lado, como se observa en la figura 3 más del 90% de los participantes consideran que esta intervención les va a ayudar a hablar mejor en público otorgando puntuaciones de 4 y 5 en la escala de 5 puntos.

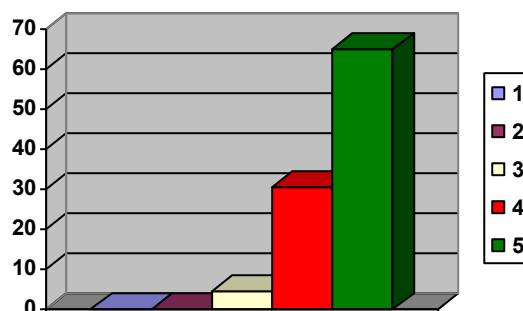


Fig 3. Respuestas a la “Considero que esta actividad me va a ayudar a hablar mejor en público. “1” Significa “Estoy completamente en desacuerdo” y “5” “Estoy completamente de acuerdo”.

En este trabajo se han presentado datos preliminares de la actuación del profesorado para abordar el temor y las dificultades del alumnado a realizar presentaciones en público. Como se ha podido apreciar en los resultados el 100% de los participantes consideran que deberían recibir formación para hablar en público, les parece relevante la actuación realizada y considera que le servirá de ayuda para mejorar su capacidad para realizar presentaciones en público. Esperamos con esta experiencia resaltar la necesidad de que se requiere una actuación por parte del profesorado para ayudar y facilitar al alumnado esta labor.

## BIBLIOGRAFÍA

Orejudo, S., Nuño, J., Ramos, T., Herero, M.L. y Fernández, T. (2005). El desarrollo de la competencia para hablar en público en el aula a través de la educación de la



ansiedad ante esta situación. Estudio previo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8(1), 1-6.

Méndez, F.C., Inglés, C.J., y Hidalgo, M.D. (1999). Propiedades psicométricas del cuestionario de confianza para hablar en público: estudio con una muestra de alumnos de enseñanzas medias. *Psicothema*, 11(1), 65-74.



## ARTETERAPIA COMO PROPUESTA DE INNOVACIÓN DOCENTE

**M<sup>a</sup> Dolores López Martínez**

Facultad de Educación. Universidad de Murcia

### RESUMEN

El objetivo de la educación es el desarrollo holístico de la persona. Sin embargo, la falta de integración, el fracaso y el abandono escolar dificultan esta tarea. La introducción del Arteterapia en la escuela ofrece numerosos recursos para paliar estos problemas. Una de sus principales contribuciones reside en la capacidad para activar vías expresivas, comunicativas y creativas. El desarrollo de dichas competencias es enriquecedor para cualquier individuo pero, en los casos de alumnado de Atención a la Diversidad, la capacidad para dar salida constructiva a sus emociones y expresarlas creativamente, puede resultar decisivo para su completa integración. El EEES ofrece un contexto idóneo para conseguir la implantación de programas de arteterapia en los centros educativos a través de la solicitud de *Proyectos de Innovación Docente*.

**Palabras clave:** arte; terapia; educación; innovación docente.

## ART THERAPY AS A PROPOSAL OF TEACHING INNOVATION

### ABSTRACT

The goal of education is the holistic development of a person. However, the lack of integration, failure and school drop out make it difficult to achieve good results. The introduction of Art Therapy in the classroom environment offers many resources to avoid these problems. One of its main contributions consist of the ability to activate different ways of expressions, communication and creativity. The development of these competences is meant to enrich any individual. Moreover, it deals successfully with special needs students because it allows them to express their emotions and creativity in a constructive way. For this reason Art Therapy is crucial to fully integrate special needs students.

The EEES offers an ideal context to achieve the implementation of Art Therapy programs in the classroom through the application of Innovative Projects of Teaching.

**Key words:** art; therapy; education; teaching innovation.

## 1.- INTRODUCCIÓN

El artículo 27 de la Constitución Española establece que *“todos tienen derecho a la educación”* y que esta *“tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana”*.

Sin embargo, este objetivo encuentra diversos obstáculos:

a) La educación, en todos los niveles educativos, se ha centrado principalmente en el desarrollo de las competencias intelectuales del alumnado, prestando menos atención al conocimiento de las personas. No se ha reflexionado suficientemente sobre la importancia de la vinculación existente entre las emociones y los aspectos cognitivos como dos caras de la misma moneda. La mayor parte del fracaso escolar de los alumnos no es atribuible a una falta de capacidad intelectual, sino a dificultades asociadas a experiencias emocionalmente negativas que se expresan en comportamientos problemáticos, conflictos interpersonales, falta de motivación y aumento de los comportamientos disruptivos. Todos ellos fenómenos consecuentes de lo denominado *Subdesarrollo Afectivo*.(Bizquerra, 2000).

b) El alumnado actual presenta distintos ritmos de aprendizaje, destrezas, aptitudes, grados de socialización, etc., que pueden provocar, la no superación de los objetivos curriculares. El fracaso escolar genera baja autoestima, dificultades emocionales, de integración y de comportamiento. Hechos que pueden convertirse en futuras vías de exclusión social.

c) Por otra parte, el fenómeno multicultural presenta en las aulas una gran cantidad de niños y adolescentes inmigrantes con distintos patrones culturales, un conocimiento del idioma deficiente, escasos recursos económicos y, en algunos casos, la experiencia de situaciones familiares dramáticas. Obstáculos que impiden un proceso educativo óptimo.

Como consecuencia, el contexto educativo español se encuentra ante una serie de retos que precisan nuevas metodologías que coadyuven a evitar, en la medida de lo posible, las conductas de riesgo y los niveles de fracaso y abandono escolar como constatan diversas fuentes (Comisión Europea y la red educativa Eurydice, Informe PISA, etc.).

Una alternativa a explorar sería la introducción del Arteterapia en los centros de enseñanza infantil, primaria y secundaria.

## 2.- ARTETERAPIA Y SU APORTACIÓN AL SISTEMA EDUCATIVO

El Arteterapia es una práctica asistencial, cuyos profesionales especialistas ponen al servicio de la persona el uso libre de los medios y materiales plástico-visuales en un ambiente seguro y facilitador con la finalidad de encontrar vías de expresión y comunicación complementarias o alternativas a la palabra. Según la Asociación Americana de Arteterapia (A.A.T.A., 2000), *“(...) está basado en la creencia de que el proceso creativo implicado en la autoexpresión artística ayuda a que las personas resuelvan conflictos y problemas, desarrollen habilidades interpersonales, manejen la conducta, reduzcan tensión, aumenten la autoestima, el conocimiento de sí mismo”*.

El uso de los medios artísticos, la presencia de las obras plásticas y de un arteterapeuta experto generan una serie de experiencias, que convierten al Arteterapia en una práctica de gran utilidad para la comunidad educativa. Dichas

experiencias se pueden sintetizar en las siguientes:

#### a) Proyección Artística

El arteterapia ofrece la oportunidad de construir una imagen u objeto sensorial en un espacio donde se estimulan los aspectos creativos del individuo. *“Un espacio donde la flexibilidad, aceptación, confrontación con sus emociones y tolerancia son reales”*. (Pérez Fariñas, 2004, p.249). Sobre la obra realizada recae la expresión subjetiva y personal de su autor, mostrando sus dimensiones cognitivas, emocionales, senso-perceptivas, sociales, culturales, etc. Este hecho permite al arteterapeuta establecer de forma integral diferentes objetivos tanto preventivos como terapéuticos según el área o áreas que la persona quiera explorar.

La técnica utilizada para la creación de imágenes en arteterapia es la *Libre Expresión*, sin prestar demasiada atención a los resultados estéticos o al dominio técnico de los medios artísticos. El énfasis se centra en el proceso creativo y en la experimentación con los medios plásticos y audiovisuales, sin ningún intento de imitar la realidad. La expresión espontánea y el placer-displacer de crear son los ingredientes básicos que darán paso a la proyección subjetiva personal.

La proyección puede ser consciente, si la persona decide trabajar una dimensión, concepto o aspecto específico de forma deliberada o puede desarrollarse de forma inconsciente, sin una dirección concreta. En ambas ocasiones, la creación con los medios artísticos y la relación con el arteterapeuta pueden animar a la persona a entrar en este proceso de proyección-exploración hasta traerle nuevos conocimientos o diversas asociaciones que, a posteriori, podrán ser integrados en su experiencia vital.

Las cualidades proyectivas de la expresión plástica y la formación clínica del arteterapeuta guían a la persona hacia el abordaje y la creación de *“espacios más amables”*, esenciales en la resolución de sus dificultades. (Coll, 2006).

La proyección artística ofrece a la persona la oportunidad de involucrarse en sus problemas y traerlos a la terapia para observarlos y explorarlos con el material artístico. Las cualidades específicas de la pintura, el modelado, el dibujo, la fotografía, el video, etc., implican, reflejan, sostienen y transforman las experiencias psicológicas, emocionales y comunicativas de personas acompañadas por un arteterapeuta, capaz de hacer transcurrir en sincronía cada uno de los elementos implícitos en la terapia. *“Las formas de representación son medios por los que se hacen públicos los contenidos de la conciencia. (...), el proceso de hacer público el contenido de la conciencia es una manera de descubrirlo, estabilizarlo, revisarlo y compartirlo”*. (Eisner, 2004, p.25).

Rigo Vanrell (2004) destaca la expresión subjetiva de una persona, no sólo en lo que la imagen producida contenga, sino también en el grado de implicación en la tarea, las reacciones de fobia, rechazo o afinidad que puedan surgir durante el proceso creativo, las temáticas elegidas, su carga simbólica, la elección y el modo de aplicación de las técnicas utilizadas. Añade que los momentos posteriores a la actividad creadora, el estado de ánimo, el grado de aprobación y satisfacción o de no aceptación de las realizaciones propias, o ajenas, si se trabaja en grupo, revela gran información sobre la personalidad de un individuo. No sólo se trata de lo que se ha representado sino de la forma en que se ha hecho y de cómo se describe (Omenat, 2006).

## b) Relación Triangular

La aplicación del arteterapia establece una relación triangular entre la persona, su obra plástica y el arteterapeuta que posibilita trabajar con un objeto o imagen tangible que encarna u objetiviza la acción y el contenido expresivo de su autor. La persona vierte su experiencia vivida en un medio sensible que la acoge y exhibe, convirtiendo la obra en una *subjetividad viviente*. (García Leal ,2002). La obra plástica establece un centro de atención concreto, con el fin de poder dialogar, discutir, analizar o evaluarla en cualquier momento del programa, pues actúa como registro de todo lo que la persona va exteriorizando de sí misma en cada una de las sesiones.

Moreno González (2003) comenta que el arteterapeuta no responde directamente a cuestiones sobre cómo solucionar algunos problemas técnicos, más bien fomenta que la persona pruebe por sí misma respuestas nuevas, que busque alternativas a las diferentes situaciones. Esto le va a permitir ensayar y desarrollar estrategias que, posteriormente, pueden ser utilizadas en la vida real. Para la autora, fomentar la reflexión sobre la tarea ayuda de forma indirecta a ampliar la conciencia de la persona que la realiza. Las personas se suelen enfrentar a los problemas plásticos de forma muy similar a como lo hacen con el resto de las dificultades cotidianas, por lo tanto, cuando se reflexiona sobre los problemas plásticos se está planteando indirectamente sobre cómo se actúa en la propia vida.

## c) Experiencia no verbal

Gran variedad de experiencias inefables desde una perspectiva lingüística encuentran su vehículo en las expresiones artísticas. La expresión musical, plástico-visual, corporal o dramática son otras vías al alcance de todo ser humano que pueden convertirse en una fuente de información muy útil y rica en matices distintos a los obtenidos verbalmente.

El uso de los medios artísticos puede ampliar enormemente la capacidad expresiva y comunicativa de una persona a la hora de facilitar el acceso a sus estados mentales, especialmente en situaciones en el que el lenguaje verbal se encuentre bloqueado o limitado por falta de dominio, inhibiciones o disfunciones físicas, cognitivas o emocionales. El carácter universal de la expresión plástica sobrepasa situaciones donde el idioma, la edad, la cultura o el estado psicofísico del paciente pueden suponer una dificultad añadida en la labor de ayuda.

La persona exterioriza lo que tiene presente en ese instante, le va dando forma real a sus apegos, inquietudes, miedos, angustias, etc., beneficiándose de la oportunidad de poder congelar ese momento justo y trabajar sobre el mismo, sin que se olvide como ocurre con las palabras.

Varios niveles de comunicación interactúan con la finalidad de descubrir los problemas que pueden estar interfiriendo en el bienestar de la persona. La combinación de los medios plásticos y visuales, los gestos, los movimientos y el discurso verbal, aportan cualidades únicas a las formas interpersonales de ayuda, ya que una imagen puede dar paso a la palabra y la palabra, a su vez, evocar una imagen.

Cuando la persona concluye su obra, las indagaciones y reflexiones personales

surgidas durante todo el transcurso se comparten con el arteterapeuta, visual y verbalmente, intentando describir lo sucedido y lo que las imágenes sugieren a su autor. *"(...) tomando como punto de partida al individuo, su objetivo es apoyarlo en su desarrollo, utilizando la expresión artística como un canal alternativo, argumentando más allá del terreno verbal y confiriendo al discurso una exterioridad real: un encuentro y una mirada reflexiva a posteriori."* (Pereira Rodríguez, 2004, p.31).

#### d) Permanencia de la obra

Case y Dalley (1992) destacan la supervivencia en el tiempo de las imágenes como una herramienta muy útil, especialmente en situaciones donde la persona no puede hablar inmediatamente sobre lo que ha realizado, dejando así una puerta abierta para regresar a esa imagen después, una vez que su autor se sienta capaz de observarla nuevamente y contenerla.

La secuencia cronológica de las obras elaboradas durante el transcurso de todo el programa arteterapéutico revela gráficamente todo lo ocurrido desde su inicio, los estados mentales de cada momento, las preocupaciones, los deseos o conflictos inconscientes más insistentes. Este hecho permite la oportunidad exclusiva a la persona de observarse a sí misma a través de los medios visuales, de figurar sus conflictos a través de la ley de la materia para poder examinarlos desde un plano que es interno y externo simultáneamente. La revisión global de todas las obras construidas despliega de forma simultánea y holística todo lo acontecido, los momentos de luz y de sombra, las incertidumbres y los insights conseguidos. Este hecho puede ayudar a la persona a incrementar, reafirmar e integrar todo lo aprendido. Son siempre obras abiertas e inacabadas en las que se puede volver remitir, cambiar, visualizar al cabo de un tiempo durante el periodo que dure la terapia. *"El objeto artístico, a diferencia de la palabra, es tangible y puede ser conservado de sesión en sesión. Esto permite que puedan actuarse diferentes emociones sobre él y vaya variando su significación a medida que se avanza en el proceso arteterapéutico"*. (Omenat, 2006, p.3).

#### e) Espacio de juego

El arteterapia se inspira en el juego simbólico de los niños como una estrategia para fomentar el proceso creativo e invitar a la persona a que indague sobre sí misma con la elaboración de una obra plástica. A través del juego, la persona entra en un estado en el que comienza una relación especial con el tiempo, el espacio, las reglas y los límites de todos los días. Esta relación de juego con la realidad determina una actitud más creativa y flexible hacia hechos, conflictos e ideas fijas. Consigue cambiar completamente las percepciones y relacionarlas con las vivencias de la persona.

El arteterapia ofrece un lugar simbólico seguro en el que el juego y las actividades plásticas logran que la persona pueda enfrentarse de forma creativa a una serie de dificultades relacionadas con su existencia y a la asimilación eficaz de las mismas. El autoconcepto se hace más sólido, cuando se brinda a la persona la oportunidad de que pueda observar, con el uso de los medios plásticos, su forma de asumir retos y de afrontar sus propios errores.

### 3.- CONCLUSIONES

La importancia del arte y su valor terapéutico ha sido más que reconocido por numerosos educadores. Durante el *I Congreso Mundial de Arte Terapia* (2003), celebrado en Budapest, se expresó la importancia de integrar la terapia artística dentro del sistema educativo del siglo XXI. Por otra parte, los países con mayor trayectoria histórica en lo referente al arteterapia ya integran sus prácticas en sus centros docentes.

En este sentido, es fundamental informar al profesorado de los recursos que ofrecen los programas de arteterapia, ya que sus posibilidades no sólo están destinadas al alumnado de Atención a la Diversidad. La implantación de talleres de arteterapia también se dirigen a profesores, padres y a los alumnos. El uso de los medios artísticos en un encuadre arteterapéuticos fomenta el desarrollo de actitudes asociadas a sentimientos positivos como el interés, la satisfacción, la curiosidad, la predisposición al juego, la seguridad, la resolución de problemas, la creatividad, el deseo de expresión y la comunicación con los demás.

El EEES puede suponer una vía de acceso para dar a conocer las posibilidades que ofrece el arteterapia dentro del contexto educativo actual. Esta propuesta se podría realizar mediante:

1.- La incorporación de contenidos sobre Arteterapia, por parte del profesorado del área de plástica, en los planes de estudios de los grados y postgrados ofertados por las Facultades de Educación españolas. Enseñar a los futuros maestros de infantil, primaria y secundaria las competencias propias del arteterapia que ayudará a que las comunidades educativas de estas etapas comiencen a beneficiarse de las cualidades preventivas y terapéuticas de los programas arteterapéuticos.

2.- Solicitud, por parte de los docentes de los grados de Educación, Bellas Artes, Psicología y Pedagogía, de *Proyectos de Innovación Docente* que dejen abierta la posibilidad de:

- a) Dar a conocer las intervenciones arteterapéuticas en los centros de educación infantil, primaria y secundaria.
- b) Poner en marcha un plan de acción interdisciplinar que consiga la implantación de programas de arteterapia permanentes en los centros docentes dirigidos a todas sus comunidades educativas, alumnado, profesorado, padres, etc..

Por consiguiente, es útil y valioso en maestros y profesores, especialmente los que imparten materias artísticas, fomentar la capacidad de incorporar los principios del Arteterapia en su tarea docente y educativa.

Este proyecto también quiere ser la plataforma de un encuentro multidisciplinar desde el que profesionales de distintas especialidades: profesores de Bellas Artes, psicólogos, pedagogos, arteterapeutas, maestros, etc., puedan debatir y realizar sus aportaciones en un tema de tanto interés.



## BIBLIOGRAFÍA

- American Art Therapy Association, (AATA), Estados Unidos. [Referencia electrónica]. Consultada el 2 de junio de 2010 desde [www.arttherapy.org](http://www.arttherapy.org).
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Coll Espinosa, F.J. (2006b). Recursos de arteterapia en el aula escolar. En: P. Domínguez Toscano (Ed.), *Arteterapia. Nuevos caminos para la mejora personal y social*, (pp.11-22). Sevilla. Junta de Andalucía.
- Eisner, E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Barcelona: Paidós.
- García Leal, J. (2002). *Filosofía del arte*. Madrid: Síntesis.
- Moreno González, A. (2003). Arte-terapia y Educación Social. En: *Educación Social*, 25, pp.99-111.
- Omenat García, M. (2006). *El grupo de arteterapia: Espacio de acogida en la CADM*. Comunicación presentada en el I Congreso de Terapias Creativas, Barcelona, España.
- Pereira Rodríguez, T. (2004). Pedagogía Crítica/Arteterapia. En: N. Martínez Díez y M. López Cao (Eds.), *Arteterapia y educación*, (pp.23-27). Madrid: Comunidad de Madrid. Consejería de Educación.
- Pérez Fariñas, R. (2004). Un acercamiento al arteterapia para la educación. En: N. Martínez Díez y M. López Cao, (Eds.), *Arteterapia y educación*, (pp.249-261). Madrid: Comunidad de Madrid. Consejería de Educación.
- Rigo Vanrell, C. (2004). Arteterapia y Entorno. En: N. Martínez Díez y M. López Cao, (Eds.), *Arteterapia y educación*, (pp.39-48). Madrid: Comunidad de Madrid. Consejería de Educación.



# LOS CUESTIONARIOS DE AUTOEVALUACIÓN COMO HERRAMIENTAS INNOVADORAS DENTRO DEL MARCO DE LA EEES

**Marina Calleja Reina**

**José Miguel Rodríguez Santos**

Facultad de Psicología. Universidad de Málaga

## **RESUMEN**

En la presente comunicación se muestran los resultados de una experiencia llevada a cabo en la Facultad de Psicología de la Universidad de Málaga, dentro del plan piloto para la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Dicha experiencia consistió en el uso de la plataforma de Campus Virtual de la Universidad de Málaga y, dentro de ella, de la herramienta Cuestionarios de Autoevaluación. Esta experiencia ha sido llevada a cabo durante los últimos tres cursos académico. Mediante el uso de esta herramienta hemos podido observar que se han conseguido mejorar notablemente los resultados académicos de los alumnos en una asignatura de la Licenciatura en Psicología, concretamente en la asignatura de Psicología de la Atención y de la Percepción.

**Palabras clave:** Espacio Europeo de Educación Superior (EEES); innovación; mejora de rendimiento académico.

## **THE QUESTIONNAIRES OF AUTOEVALUATION LIKE INNOVATIVE TOOLS INSIDE THE FRAME OF THE EEES**

### **ABSTRACT**

In this paper, we show the experience outputs carried out at Málaga University inside European Higher Education Area implantation process. In this experience, we used self-assessment tests, in a virtual educational platform, for the first course students of psychology, during the last three academic courses. The results show a significative improvement in the academic marks.

**Key words:** European space of Top Education (EEES); innovation; improvement of academic performance.

## 1.- INTRODUCCIÓN: EL CAMBIO DEL PARADIGMA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN EL EEES

Desde hace algunas décadas se está planteando la necesidad de pasar de un paradigma de enseñanza al del aprendizaje (Langevin & Bruneau, 2000; Tardif, 1998). Esta modificación de paradigma se concreta en la transición de un modelo fundamentado en la transmisión del conocimiento por parte de un profesor experto, a otro modelo en el que los estudiantes son el centro de su propia acción educativa.

El *paradigma de la enseñanza* parte de una concepción de profesor-experto, fuente de conocimiento, cuyo objetivo es transmitir al alumno pasivo el corpus teórico de una determinada disciplina.

Por su parte, el *paradigma de aprendizaje* concibe al estudiante como socio activo del proceso de aprendizaje, mientras que el docente tiene como objetivo diseñar, guiar y acompañar al discente en el proceso de adquisición de habilidades cognitivas y metacognitivas tendentes a asegurar la integración y la transferencia de aprendizajes.

Este cambio de paradigma se ha hecho patente en las políticas educativas actuales. Concretamente, desde los presupuestos teóricos del Espacio Europeo de Educación Superior, los resultados del aprendizaje se definen como "expresiones de lo que una persona en proceso de aprendizaje sabe, comprende y es capaz de hacer al culminar un proceso de aprendizaje" y se clasifican en tres categorías: Conocimientos (teóricos y/o prácticos), destrezas y competencias

Tomando como marco de referencia la declaración de Bolonia, de 19 de junio de 1999, se concibe el aprendizaje a lo largo de la vida como un elemento esencial de la Educación Superior Europea. En un futuro, en una Europa, construida a partir de una sociedad basada en el conocimiento y en la economía, las estrategias de aprendizaje a lo largo de la vida serán necesarias para hacer frente a los retos de competitividad y al uso de nuevas tecnologías y para mejorar la cohesión social, la igualdad de oportunidades y la calidad de vida.

En este mismo sentido, los máximos responsables educativos europeos apuntaron en la misma declaración de Bolonia la necesidad de tender hacia "programas de estudios que combinen la calidad académica con la relevancia para empleabilidad duradera y pidieron un papel proactivo continuado de las instituciones de educación superior (...)"

En este mismo sentido, el Consejo de Ministros aprueba el 26 de octubre de 2007 el Real Decreto de Ordenación de Enseñanzas Universitarias oficiales por el que se modifica el sistema de clasificación de la enseñanza superior existente. Entre los objetivos recogidos en esta ley se encuentran:

- Adoptar una serie de medidas que, además de ser compatibles con el Espacio Europeo de Educación Superior, flexibilizan la organización de las enseñanzas universitarias, promoviendo la diversificación curricular y permitiendo que las universidades aprovechen su capacidad de innovación, sus fortalezas y oportunidades.
- Impulsar un cambio en las metodologías docentes para que se concentren sus esfuerzos en el proceso de aprendizaje del estudiante, en un contexto que se

extiende ahora a lo largo de su vida.

Asumiendo los anteriores planteamientos, la Universidad de Málaga, recoge entre los objetivos planteados en su Plan Estratégico 2009-2012 los siguientes:

*O1 Adecuar la oferta de estudios a las necesidades de formación de la sociedad.*

*O2 Conseguir una docencia de excelencia, potenciar el dominio de nuevas tecnologías y mejorar los resultados académicos de los estudiantes.*

En definitiva, las políticas europeas y españolas en materia de formación universitaria plantean la necesidad de preparar a profesionales que sepan gestionar un conjunto de situaciones, desde las más simples a las más complejas. Para lograrlo, deben saber actuar y reaccionar con pertinencia, saber combinar los recursos y movilizarlos en un determinado contextos (Le Boterf, 2002).

En este nuevo contexto, se asume que la docencia universitaria no debe descansar únicamente sobre las clases magistrales, y de ahí que en esta comunicación presentemos los resultados de la experiencia que hemos puesto en práctica en los tres últimos cursos académicos. La experiencia aunque simple, no deja de ser novedosa, en una asignatura eminentemente “teórica” y en la que, tradicionalmente, los alumnos asumían el rol pasivo vigente en el *paradigma de enseñanza*.

La experiencia consistió en proponer a los alumnos cuestionarios de autoevaluación en la plataforma de enseñanza virtual de la universidad de Málaga. Los objetivos que se pretendían alcanzar, los sujetos que han participado así como los resultados se expondrán a continuación, y todo ello estaba inserto en un proyecto más amplio de innovación educativa financiado por la Universidad de Málaga.

## **2.- OBJETIVO**

El principal objetivo de la experiencia que describimos a continuación era reducir el número de suspensos de la asignatura *Psicología de la Atención y de la Percepción* de la licenciatura de Psicología. Esta asignatura, incluida en el Plan Piloto de EEES de la Universidad de Málaga, se imparte en el primer curso de la licenciatura en el primer cuatrimestre.

## **3.- DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA**

Para llevar a cabo esta experiencia recurrimos a la Plataforma de Enseñanza Virtual de la Universidad de Málaga –Campus Virtual- Esta plataforma docente virtual es un lugar de encuentro de la comunidad universitaria de la Universidad de Málaga. Las actividades en esta plataforma se organizan mediante el recurso a la teleformación, en un entorno virtual de enseñanza-aprendizaje desarrollado a partir de la plataforma Moodle, por el Servicio de Enseñanza Virtual de la Universidad de Málaga.

Aunque la plataforma permite muchas más actividades, la actividad básica del Campus Virtual es el alojamiento de asignaturas de los planes de estudio de las

distintas titulaciones que componen la oferta formativa de la UMA. Cuando un alumno accede, una vez identificado como tal alumno, encontrará todas las asignaturas alojadas en el Campus Virtual en las que esté oficialmente matriculado, así como todos los recursos docentes puestos a su disposición en las diferentes asignaturas.

Los alumnos de la asignatura de Psicología de la Percepción y de la Atención proceden muy mayoritariamente de bachillerato y se enfrentan por primera vez con este tipo de contenidos. No tienen experiencia previa en ellos. Así, los contenidos de la asignatura resultaban excesivamente novedosos, así como la terminología, la metodología de trabajo en clase, etc..... Todos estos factores contribuían a que el rendimiento académico fuera habitualmente bajo.

Ante tales perspectivas nos planteamos la necesidad de incluir alguna nueva herramienta didáctica que mejorara los resultados académicos, una herramienta implicara activamente a los discentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje y potenciara la autonomía en la construcción personal de conocimiento así como el uso de las nuevas tecnologías.

Por otra parte, se constató también a lo largo de la experiencia docente de los profesores responsables de la asignatura que nos ocupa, que aunque normalmente los discentes utilizaban Internet para comunicarse (Chat y correo-electrónico, principalmente), no estaban habituados al uso del campus virtual, como herramienta de teleformación (consultar contenidos, revisar fechas de entrega, participar en foros de discusión,...), y menos aún, emplear los cuestionarios de autoevaluación.

Para paliar este déficit elegimos la herramienta *Cuestionarios de Autoevaluación* como parte activa de la propia formación. A través de los cuestionarios se pretendía que los alumnos afianzasen los contenidos relevantes para la asignatura y para su ulterior formación. La participación en esta actividad era voluntaria y ni las calificaciones obtenidas ni la retroalimentación de las respuestas eran tenidas en cuenta en la calificación final de la asignatura. La finalidad última de los cuestionarios era que, mediante el uso de pruebas tipo test con varias opciones de respuestas, los discentes tomaran consciencia de cómo iba su proceso formativo e identificaran sus propios puntos fuertes y débiles.

Las actividades que se les proponían en dichos cuestionarios de autoevaluación consistían en tareas tales como ejercicios de emparejamiento o en rellenar huecos de contenido tomando como punto de partida una serie de tareas adicionales a las realizadas y encomendadas en la clase regular: lecturas adicionales, visionado de videos propuestos por los profesores, etc. Todas estas tareas adicionales estaban directamente relacionadas con los contenidos que se estuvieran revisando en las sesiones presenciales regulares de la asignatura.

Tal como hemos apuntado en los objetivos iniciales, con la utilización de estos instrumentos de autoevaluación se pretendía:

14. Que el alumno conociera y utilizase los recursos del campus virtual para su propio proceso formativo.
15. Que el alumno se implicara activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

16. Que esta implicación se tradujera en la mejora de su formación. Es decir, que el discente aprendiera a aprender (objetivo recogido en el plan estratégico de esta Universidad en el que estamos insertos).

17. Como competencias procedimentales, se pretendía favorecer el uso de las nuevas tecnologías entre los discentes, la resolución de problemas, la búsqueda y exploración bibliográfica autónoma.

#### **4.- MUESTRA Y DISTRIBUCIÓN**

Los alumnos participantes en la experiencia fueron alumnos universitarios de primer curso de la Licenciatura de Psicología durante los cursos 2007/2008 a 2009/2010. El primer grupo, se corresponde con discentes que no contaban con los cuestionarios de autoevaluación y estaba conformado por un total de 347 alumnos. Mientras que el segundo, el de 2009-2010, dispuso de los cuestionarios y el número total de matriculados ascendía a 386. Los alumnos del curso 2008-09 no fueron incluidos en el estudio por razones técnicas ya que no funcionó adecuadamente la plataforma virtual. Por tanto se dispone de dos grupos de comparación.

De los 386 discentes del grupo de alumnos que disponían de los cuestionarios, sólo 200 realizaron al menos uno de los cuestionarios, al tratarse de una actividad opcional y cuyos resultados no influían en la calificación final de la asignatura.

#### **5.- PROCEDIMIENTO**

La tarea de los docentes consistió en elaborar los cuestionarios de autoevaluación con tres opciones de respuesta, emparejamientos o de rellenar huecos. Los cuestionarios se correspondían con los contenidos explicados en clase. Los discentes antes de cumplimentar los cuestionarios, debían haber estudiado los capítulos correspondientes de los diferentes manuales. Tenían tres oportunidades y en cada respuesta incorrecta aparecía la explicación teórica correcta. No tenían un tiempo límite para cumplimentar el cuestionario. Como se ha comentado anteriormente, la calificación no se tenía en cuenta en la puntuación final de la asignatura, ya que en realidad, la pretensión última era consolidar el conocimiento adquirido de los contenidos de la asignatura, y la habituación a los cuestionarios que posteriormente se emplearían en los exámenes.

Gracias a la herramienta de Campus Virtual, se tenía constancia del número de intentos de cada discente en cada uno de los cuestionarios, el tiempo que habían tardado en cumplimentarlos, la calificación obtenida así como los errores cometidos por cada uno de ellos.

Los cuestionarios servían de feedback en el proceso autónomo de enseñanza y aprendizaje de los contenidos.

## 6.- RESULTADOS

Gráfica 1: Comparación de calificaciones obtenidas durante los cursos académicos 2007-08 (sin cuestionarios); 2008-09 (inicio del proyecto de innovación, sólo se propuso algún cuestionario) y 2009-2010 (con cuestionarios de autoevaluación para cada una de las sesiones presenciales)

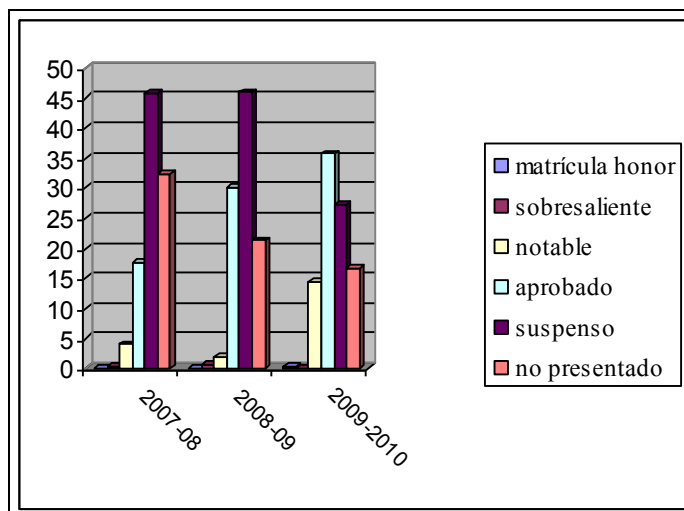
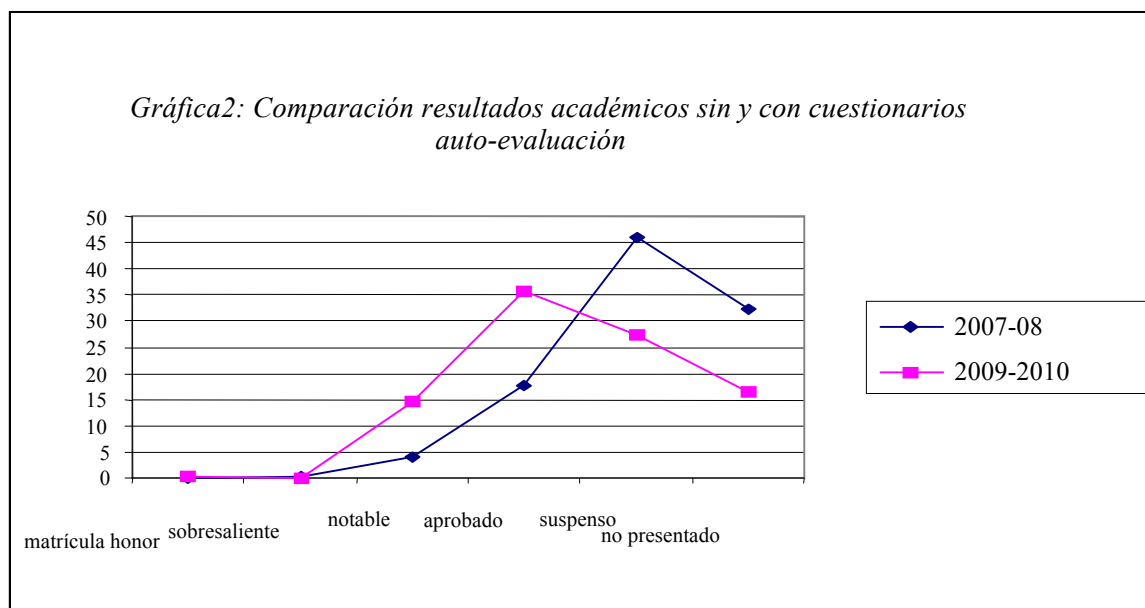


Tabla 1: Comparación resultados académicos en % de los cursos 2007-08 vs. 2009-2010.

Calificación	2007-2008 (sin cuestionarios)	2009-2010 (con cuestionarios)
Matrícula de Honor	0%	0,25%
Sobresaliente	0,28%	0%
Notable	4,03%	14%
Aprobado	17,57%	35,75%
Suspenso	45,82 %	27,2
No presentado	32,27%	21 %





## 7.- CONCLUSIONES

Se ha evidenciado una mejora significativa de las calificaciones obtenidas manteniendo constante las variables contenido de la asignatura y profesorado.

Por calificaciones las puntuaciones han sufrido la siguiente evolución:

El primer dato que llama la atención es el incremento en el número de *aprobados*, pasando de un 17,5% en el curso académico 2007-08 (sin ayuda de los cuestionarios) a un 35,7% en el curso académico 2009-10 (con ayuda de los cuestionarios). También se ha mejorado el porcentaje de discentes que han conseguido la calificación de *notable* de un 4% a un 14%.

Entre *suspensos* y *no presentados* el porcentaje de alumno alcanzaba en el curso académico 2007-08 (sin ayuda de los cuestionarios) el 78% del total de matriculados, bajando hasta el 48% para el curso 2009-2010 (con ayuda de los cuestionarios). Obviamente aún consideramos elevada esta cifra, pero no cabe duda que con iniciativas como estas podremos ir ayudando a los discentes a ir consolidando su proceso autónomo de aprendizaje.

A la vista de los datos podemos concluir que:

- a) los cuestionarios han contribuido en la mejora de los resultados académicos de los discentes.
- b) dado que no era una actividad obligatoria, la participación de los discentes ha sido elevada (superando el 50% de los matriculados en la asignatura).
- c) los discentes participan activamente en las actividades que se les plantean y las valoran positivamente siempre que se ajusten a sus características y las consideren útiles para su aprendizaje.

Por todo lo expuesto, parece oportuno plantearse la necesidad de seguir trabajando para ir ajustando los procesos formativos universitarios a las demandas de la sociedad. El cambio de paradigma desde un paradigma de enseñanza a un paradigma de aprendizaje parece altamente positivo y las nuevas herramientas tecnológicas pueden prestar un apoyo inestimable en este objetivo, puesto que resuelven parcialmente el problema de la ratio profesor/alumno y optimizan de manera muy efectiva el uso del tiempo docente.

## BIBLIOGRAFÍA

Brown, G. & Atkins, M. (1988). *Effective teaching in Higher Education*. Londres: Ed. Routledge.

Campus Virtual de la Universidad de Málaga. URL: <http://campusvirtual.cv.uma.es>

Langevin, L. & Bruneau, M. (2000). *Enseignement supérieur: vers un nouveau scénario*. Paris: ESF Éditeur

McConnell, J. Active and cooperative learning.(4 parts). *SIGCSE Bulletin* 37(2), pp 27– 30; 37 (4), pp. 34 – 38; 38(2), pp. 24 – 28; y38 (4), pp 25 – 28.

Ministerio de Educación y Ciencia. Directrices para la elaboración de títulos

universitarios de grado y máster. (Documento de trabajo).21 de Diciembre de 2006. URL:<http://www.mec.es/mecd/gabipren/documentos/directrices.pdf>

Plan Estratégico Universidad de Málaga 2009-2012. URL: <Http://www.infouma.uma.es/planestrategico/docs/objetivos.pdf>

Tardif, J. (1998). *Intégrer les nouvelles Technologies de l'information. Quel cadre pédagogique ?* Paris : ESC Éditeur.

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. BOE núm. 260 (30/10/2007): 44037-48

The Bologna Declaration of 19 June 1999, Joint declaration of the European Ministers of Education. URL: [Http://www.eees.es/pdf/declaracion\\_Bolonia.pdf](Http://www.eees.es/pdf/declaracion_Bolonia.pdf)

# **LA IMPLANTACIÓN DEL GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL EN LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE ALBACETE: EXPERIENCIAS DE COORDINACIÓN**

**María del Valle de Moya Martínez**

**Ramón Cózar Gutiérrez**

Facultad de Educación. Universidad de Castilla-La Mancha

## **RESUMEN**

La presente comunicación ofrece la experiencia organizativa llevada a cabo en la Facultad de Educación de Albacete con la implantación del nuevo Grado de Maestro en Educación Infantil: la organización estructural del centro, la creación de nuevas figuras y sus responsabilidades de gestión, la organización de equipos docentes, la autoevaluación del proceso, la evaluación externa de la propia Universidad, los resultados de los alumnos,... todo ello dentro del nuevo marco de los ECTS. Gracias al trabajo cooperativo de todo el profesorado implicado, se ha implementado una nueva organización, planificación e innovación docente, enmarcada en una filosofía basada en la coordinación docente como objetivo principal para afrontar los nuevos retos que plantea la nueva estructura organizativa universitaria a raíz de la inserción en el Espacio Europeo de Educación Superior.

**Palabras clave:** experiencias; coordinación docente; ECTS; EEES.

## **THE IMPLANTATION OF THE TEACHER'S DEGREE IN INFANTILE EDUCATION IN THE FACULTY OF EDUCATION OF ALBACETE: EXPERIENCES OF COORDINATION**

## **ABSTRACT**

This communication provides the organizational experience held in the Faculty of Education of Albacete with the introduction of the new Degree of Teacher in Early Childhood: the structural organization of the center, the creation of new figures and their management responsibility, organizing teams teachers, self-assessment process, the external evaluation of the University itself, the results of the students ... all within the new framework of ECTS. Thanks to the cooperative work of all staff involved, we have implemented a new organization, planning and teaching

innovation, framed in a philosophy based on coordination teachers as main objective to meet the new challenges of the new organizational structure following the university integration into the EEES.

**Key words:** experiences; coordination teaching; ECTS; EEES.

## **1.- INTRODUCCIÓN**

Durante el pasado curso académico 2009/2010 la Facultad de Educación de Albacete, de la Universidad de Castilla-La Mancha, puso en marcha la implantación de los Grados de Maestro en Educación Infantil y en Educación Primaria, los cuales sustituirán a las anteriores diplomaturas de Maestro en sus distintas especialidades.

Pretendemos en esta comunicación relatar la experiencia que ha supuesto para los profesores de primer curso del Grado de Maestro en Educación Infantil estrenar la implantación del nuevo plan de estudios y poner en marcha un nuevo sistema metodológico y organizativo, en línea con las directrices establecidas por Bolonia, animados por un espíritu de colaboración, por el trabajo coordinado y por los deseos de conseguir una sustancial mejora en el desarrollo de nuestro quehacer docente como medio para la consecución de una formación de calidad para nuestros alumnos.

Los nuevos Grados surgen como respuesta a la plena inmersión en el proceso de implementación de los nuevos planes de estudios impulsados por el espíritu de Bolonia, conducentes al nuevo sistema educativo basado en los ECTS, buscando una respuesta plena, consecuente y adecuada a la obtención de una educación de calidad, tal y como establecen las nuevas competencias fijadas dentro del Espacio Europeo de Educación Superior. Y han supuesto nuevas experiencias y nuevos retos, tanto en lo profesional como en lo humano, ya que los cambios han sido sustanciales, sobre todo, en la implantación de las nuevas metodologías y en la formación y organización de equipos docentes.

## **2.- POTENCIACIÓN DE LA CULTURA DE COORDINACIÓN DOCENTE:**

Desde la coordinación interdisciplinar de los diferentes equipos docentes del Grado de Maestro de Educación Infantil nos fijamos como reto de planificación e innovación docente potenciar la nueva cultura basada en la filosofía de la coordinación docente que se convertiría así en nuestro objetivo principal.

A partir de este objetivo general se desglosaron una serie de objetivos específicos relacionados con la mejora de la actuación docente y la adecuada preparación de estudiantes y profesores, sentando las bases del proyecto de innovación presentado al Vicerrectorado de Ordenación Académica de la UCLM, aprobado en la convocatoria de ayudas 2009/2010.

Entre los objetivos específicos que se presentaron podemos destacar:

Oe1: Implementar e incentivar la actividad de los equipos docentes, tanto horizontales como verticales de cara a la consecución de los objetivos formativos planteados en la Memoria del Grado de Maestro de Educación Infantil en Albacete.

Oe2: Coordinar la secuenciación de los niveles de adquisición de las competencias

establecidas para la titulación del Grado de Maestro de Educación Infantil en todos sus cursos.

Oe3: Desarrollar la innovación docente a través de la coordinación de las enseñanzas y fomento de las metodologías activas.

Oe4: Coordinar el diseño y la ejecución de las Guías Docentes, garantizando una enseñanza de calidad.

Oe5: Coordinar los procesos de evaluación conforme al Reglamento de Evaluación de los Estudiantes.

Oe6: Potenciar la elaboración, por parte de los alumnos, de trabajos multidisciplinares.

Oe7: Coordinar la atención individualizada a los alumnos.

Qué duda cabe que para el profesorado de nuestra Facultad supuso una gran ayuda el haber tenido desde el curso 2005/2006, como experiencia piloto en la especialidad de Educación Primaria, la implantación del sistema de los ECTS, siendo una primera aproximación al nuevo sistema educativo, algo que toda la comunidad universitaria sabía que, tarde o temprano, acabaría por hacerse una realidad.

Centrándonos en la experiencia que pretendemos relatar, en nuestra Facultad, durante el pasado curso académico 2009 /2010, hemos tenido dos grupos de Educación Infantil, uno en horario de mañana y otro de tarde, y han convivido con otros cuatro grupos del Grado de Maestro en Educación Primaria y los últimos cursos de la diplomatura de Maestro del Plan '99, que desaparece definitivamente el curso que viene.

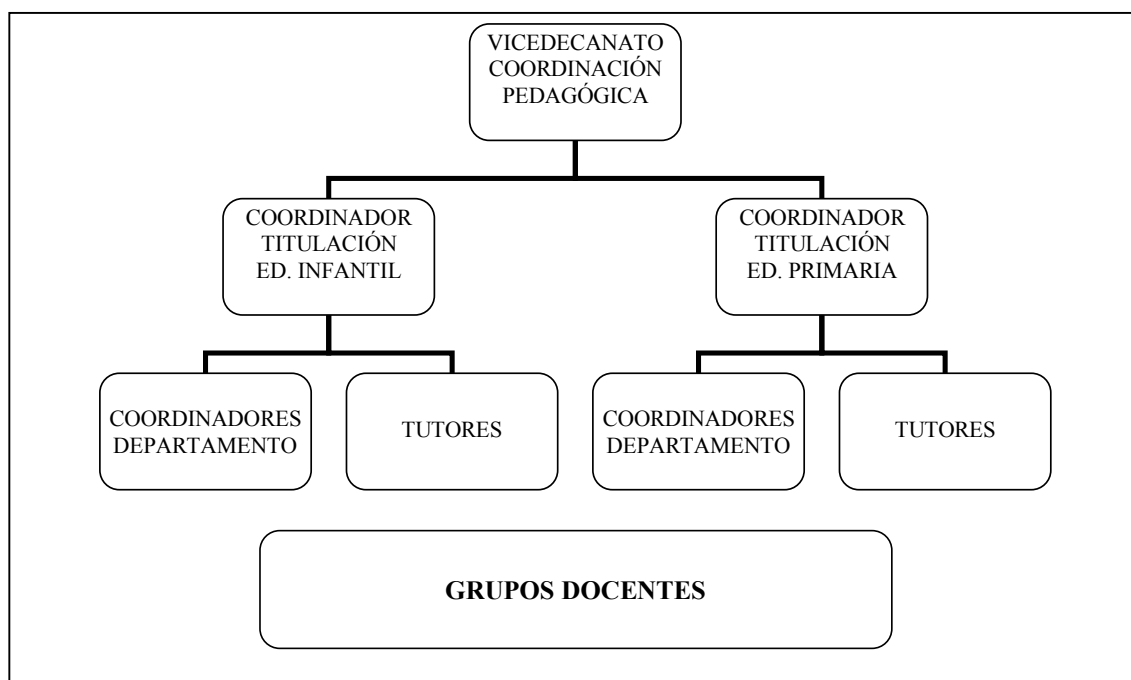
Partiendo de las experiencias adquiridas de la puesta en práctica de los proyectos anteriores, la presentación que realizamos contempla la coordinación con una doble dimensión (horizontal y vertical) para dar respuesta a la estructura de módulos planteada en los nuevos Planes de Estudio.

El diseño común de actividades nos obliga a establecer diferentes mecanismos de coordinación para garantizar que su desarrollo se ajusta a este planteamiento de colaboración entre alumnos y profesores. Una de las primeras tareas fue la de crear un grupo de trabajo interdisciplinar o comisión de seguimiento cuya misión principal ha sido coordinar la implantación de los nuevos Planes de Estudio y trabajar de forma operativa en el seguimiento y evaluación del proyecto, así como fomentar y coordinar las diferentes actividades destinadas a la mejora y consecución de una enseñanza de calidad.

Además se han diseñado otros nuevos mecanismos de coordinación docente como son:

- La coordinación docente vertical para el conjunto del título que queda en manos de la figura del Coordinador de Titulación.
- El Coordinador de Departamento en el Centro, que es el responsable de la organización y coordinación docente de las diferentes materias y asignaturas adscritas a un mismo Departamento, así como de los profesores que las imparten.

- Para cada grupo de alumnos (es decir, de cada curso de cada titulación) existe un Tutor de Grupo, cuya misión es velar por conseguir el equilibrio entre la carga de trabajo de su grupo de alumnos y los créditos fijados en el plan de estudios.
- Los profesores implicados en cada curso formarán un grupo docente.



Explicamos ahora un poco más en qué consiste la función de cada una de estas figuras que hemos relatado:

La coordinación docente vertical para el conjunto del título queda en manos de la figura del coordinador de titulación. Éstos tienen a su cargo la responsabilidad de organizar y gestionar los equipos docentes de cada curso y otras funciones específicas como diseñar los cronogramas, coordinar las reuniones, ser enlaces entre los distintos niveles (tutores y Vicedenacato), agilizar procesos diversos, elaborar memorias finales, levantar actas de las reuniones, flexibilizar los cambios necesarios solicitados por alumnos o profesores dentro de los procesos educativos fijados en los cronogramas, mantener reuniones periódicas con los alumnos para ser también un enlace entre ellos y la figura correspondiente de la entidad universitaria, etc.

También para agilizar y hacer más operativas estas funciones, se asignó a cada curso la figura de un tutor, que recayó en uno de los profesores que impartía docencia en el grupo. Realmente la figura del tutor ha resultado ser de una importancia vital. El tutor de grupo tiene como misión principal velar para conseguir el equilibrio entre la carga de trabajo de su grupo de alumnos y los créditos fijados en el plan de estudios, así como actuar como interlocutor y enlace de los alumnos con la coordinación y el equipo docente. Poco a poco, al irse implantando cada año un nuevo curso de Grado, con un aumento lógico de diferentes grupos de alumnos, irán también aumentando los profesores que serán tutores de grupos, por lo que lentamente todo el profesorado de nuestro Centro quedará vinculado, de una u otra forma, a la nueva estructura organizativa del plan

de estudios.

### **3.- EVALUACIÓN**

El procedimiento que se ha realizado para llevar a cabo la evaluación del proceso de implantación de los nuevos títulos de Grado y de la coordinación docente, se enmarca, dentro de las directrices diseñadas en el Sistema de Garantía de Calidad que se ha configurado en la Memorias del Grado de Maestro en Educación Infantil presentado a la ANECA.

No obstante, se ha considerado muy importante mantener e impulsar el proceso de autoevaluación llevado a cabo en proyectos anteriores y actualizarlo a los objetivos planteados en el proyecto actual. Para ello, el citado proceso se ha realizado de forma continua, buscando fortalecer los puntos débiles y desarrollar propuestas de mejora. En este sentido se han utilizado, principalmente, los siguientes indicadores de control:

- Actas de reuniones: elaboración de documentos en los que se han indicado claramente los objetivos, metodologías, contextos y tareas de los grupos de trabajo.
- Sumario de indicios o evidencias de logro de las acciones: actividades previstas, actividades realizadas, no realizadas y motivos, resultados objetivos.
- Encuestas de satisfacción del alumnado y profesorado.
- Impacto de las acciones: número de personas participantes, resultados, ...
- Valoración general de las acciones: puntos fuertes y puntos débiles.
- Propuestas de mejora.

También hemos sido objeto de una evaluación externa a cargo de la UICE: Unidad de Investigación y Calidad Educativa. Dos veces, al finalizar cada uno de los cuatrimestres, el Coordinador de cada Titulación mantuvo una entrevista con el Evaluador externo para comentar las posibles incidencias y responder a un cuestionario elaborado por dicho organismo perteneciente a la UCLM. Su finalidad, entre otras, es la búsqueda de la mejora de la calidad educativa a través de múltiples y variadas intervenciones: desde impartición de cursos al profesorado novel que se incorpora a los centros, cursos de formación específica (por ejemplo, las competencias y su evaluación), ...

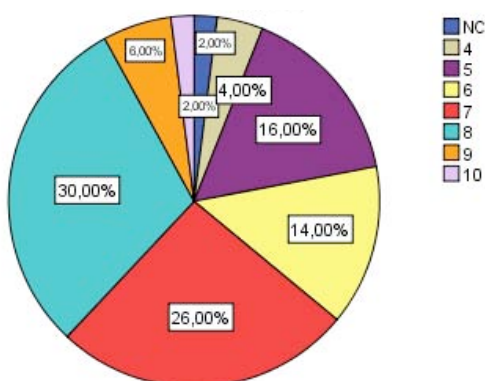
Finalmente, tras haber realizado una autoevaluación continua a lo largo de todo el curso, se celebró un seminario de autoevaluación conjunta de todos los equipos docentes en el que se presentaron los resultados obtenidos en las sucesivas evaluaciones. Su finalidad era observar si se habían conseguido los objetivos que se plantearon al principio de curso y analizar los aspectos que hubiesen podido impedir la consecución de determinadas metas.

A continuación exponemos a grandes rasgos algunos de los resultados de este proceso de autoevaluación.

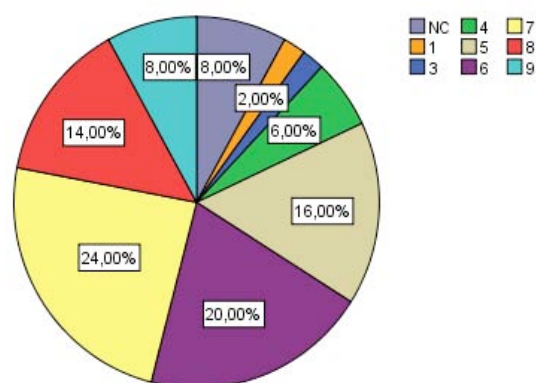
a) Encuestas de satisfacción del alumnado.

## Cuestionario sobre competencias generales y específicas del Título

Conocimiento de las competencias generales de las distintas asignaturas (de 1 a 10):

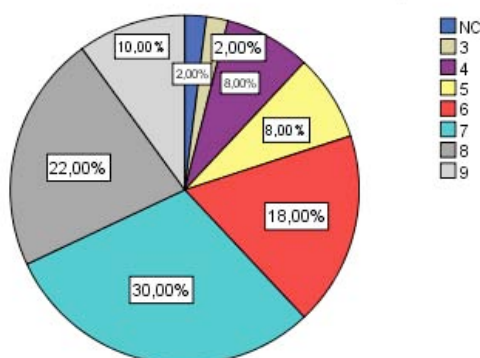


Conocimiento de las competencias específicas de las distintas asignaturas (de 1 a 10):

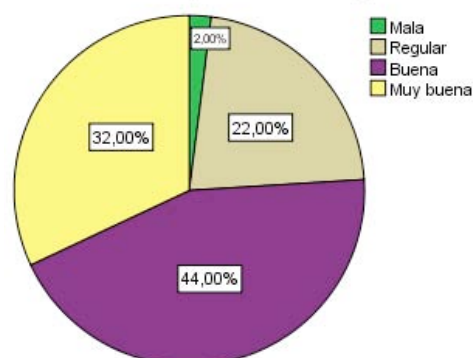


## Cuestionario sobre metodologías y grado de satisfacción de la carrera.

valoración nuevas metodologías



satisfacc. y cobertura expect.

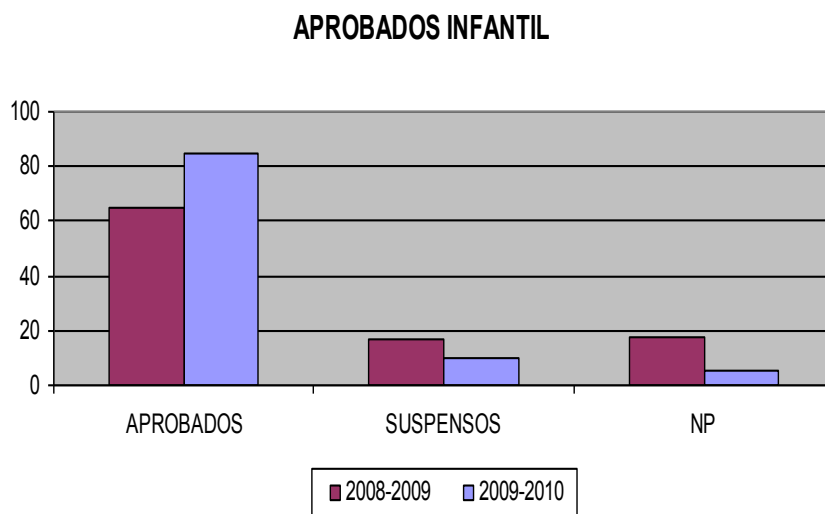


En general, el grado de satisfacción del alumnado es aceptable pero se puede y se debe mejorar mucho. Sobre todo, puede ser algo preocupante los índices que reflejan “ni en acuerdo ni en desacuerdo” y que muestran un desapego, una falta de motivación e interés, incluso una cierta desidia que es necesario erradicar cuanto antes.

También es significativo su pasividad ante el sistema de ECTS o que consideren que trabajan mucho más; lo que refleja una falta de madurez impropia de un individuo mayor de edad y que se encuentra en la Universidad,



## b) Resultados académicos.



Tal y como se puede apreciar en la gráfica anterior los resultados académicos han mejorado considerablemente, aumentando el número de aprobados y, fundamentalmente, disminuyendo el número de no presentados. Asimismo, estos buenos resultados también se observan en cuanto a las calificaciones, donde aumentan de manera sustancial el número de notables y sobresalientes en relación con el mismo curso del año anterior.

## c) Reuniones de coordinación.

En este primer año, y en vista de la experiencia de coordinación de los proyectos de implantación ECTS en la titulación de Primaria de cursos anteriores, se estipularon dos reuniones conjuntas de todo el equipo docente compuesto por el profesorado –tanto del grupo de mañana como de tarde-, los tutores de grupo y el coordinador de titulación: una al comienzo de curso y otra al final para sacar conclusiones y aportar posibles propuestas de mejora para el próximo curso. Entre los temas que se trataron en dichas reuniones, exponemos los aspectos más relevantes:

- Las encuestas realizadas a los alumnos nos han proporcionado unos datos estadísticos fiables que nos permiten sacar unas conclusiones lo más cercanas a la realidad junto con los porcentajes de los resultados académicos de todo el Grado. De este modo, podemos reflexionar sobre ellos y mejorar en el curso próximo reforzando los puntos débiles y potenciando los positivos. Se deja como reflexión personal si los resultados académicos obedecen a si el uso de las nuevas metodologías han influido en la obtención de mejores resultados o si se han bajado los niveles académicos.

- Más coordinación: se deben respetar al máximo los cronogramas establecidos. En este tema ha podido influir negativamente el que no se hayan realizado más reuniones entre los profesores del Grado. Los cronogramas deben mantenerse sin cambios, pues en ellos se refleja el turno consensuado previamente para la entrega de trabajos, realización de exámenes, exposición de unidades

didácticas,... Si en alguna ocasión, por un motivo de fuerza mayor, se tuviera que hacer algún cambio, éste se debe notificar tanto al tutor como al coordinador para arbitrar las posibles soluciones. Punto negativo: quejas de los alumnos ante los muchos trabajos que se les mandan, ya que consideran que tienen una carga de trabajo excesiva, además de los desajustes causados con cierta frecuencia en los cronogramas.

- La figura del Tutor: se considera que es importantísima y básica, ya que es el punto de unión entre el alumnado y el resto de profesores y la propia Institución ante cualquier problema, situación compleja, dudas de todo tipo, orientación profesional,... El tutor, reforzado por la figura del Coordinador, es el punto de referencia del alumno, sobre todo, en sus primeros pasos en la Universidad.

Se realizan las siguientes propuestas de mejora:

*Referentes al Profesorado:*

- Reforzar la motivación del alumnado
- Mejora del tratamiento de las competencias, buscando una coordinación interdisciplinar del profesorado en reuniones conjuntas o bien en trabajo individual conociendo todos el cronograma y la programación general del curso
- Mejorar en la coordinación de los exámenes, trabajos y tareas reflejados en los cronogramas y que deben realizar los alumnos, para que no haya una acumulación excesiva de los mismos en unas determinadas fechas.
- Ayudar a los alumnos en la organización de su tiempo de estudio para que no puedan alegar que les falta por no haber sabido distribuirlo correctamente entre la elaboración de trabajos, exposiciones y pruebas escritas o exámenes.
- Potenciar el tratamiento de las competencias, buscando la máxima coordinación interdisciplinar posible. Se podrían distribuir el seguimiento y evaluación de las competencias generales a algunos profesores para que no todo el equipo docente tenga que estar pendiente de este tema y así poder aligerar un poco el trabajo del profesorado. En lo referente a las competencias específicas, lógicamente cada profesor deberá encargarse de las suyas.
- Explicar mejor e insistir a los alumnos en la Jornada de Orientación al inicio del curso académico ciertos temas básicos, como :
  - Adquirir una cultura universitaria (leer más...)
  - Usar correctamente las plataformas virtuales (menos fotocopias)
  - Educarles en la cultura del esfuerzo (tienen que cumplir un horario “laboral” de 8 horas diarias).

*Referentes a la coordinación:*

- Aumentar la frecuencia de las reuniones con los alumnos, los tutores junto con la coordinadora.
- Pasar de las dos reuniones mantenidas con los profesores este año, a tres para el curso que viene: una inicial donde se reflejen las impresiones y la primera

toma de contacto, otra a mediados de cuatrimestre para comentar incidencias, y otra a finales del mismo para ver los resultados finales y extraer conclusiones.

Como conclusión final, podemos decir que si bien es cierto que ha habido puntos débiles, aspectos a mejorar, lagunas,... tras acabar el curso, y tener un periodo de reflexión, una de las conclusiones a las que hemos llegado es que no podemos llevar a cabo, en el primer año, todos los objetivos generales ni lograr alcanzar todas las competencias, ya que esto es un trabajo que requiere su tiempo y es cuestión de ir gradualmente incorporando diversos elementos poco a poco, curso a curso, diversificando el trabajo entre los diferentes profesores y los equipos docentes.

Pero todo esto no podrá ser evaluable hasta que transcurran otros tres cursos y finalice la primera promoción de Grado, pudiéndose entonces hacer un primer balance serio, objetivo y real. Y habrá que esperar seis años hasta que la ANECA haga una evaluación plena y total de todo el proceso, de realidad en la práctica de las diferentes menciones, para poder emitir un informe que esperamos sea positivo. Lo realmente importante es que el profesorado está haciendo todo lo posible por "ser competentes", por alcanzar todos los objetivos propuestos y, aún más, por conseguir innovaciones. En eso radican nuestras esperanzas futuras.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Cózar, R. y Roblizo, M. (2007): Percepciones y valoraciones del alumnado de la Escuela de Magisterio de Albacete ante el sistema ECTS. En Evaluación de la Calidad de la Educación Superior y de la Investigación (IV Foro). Granada.

Losa, P., López, R. y Cózar, R. (2007): La experiencia de la adaptación de la Titulación de Maestro de Educación Primaria de la E. U. de Magisterio de Albacete al EEES. En III - Encuentro INTERCAMPUS'07 de intercambio de experiencias de innovación docente. Ciudad Real.

Losa, P., López, R. y Cózar, R. (2006): El proceso de implantación del ECTS en la Titulación de Educación Primaria de la E.U. de Magisterio de Albacete. En II - Encuentro INTERCAMPUS de intercambio de experiencias de innovación docente. Ciudad Real.



# **NECESIDADES SOCIALES Y EXPECTATIVAS EN LA ETAPA DE LA EDUCACIÓN INFANTIL. VINCULACIÓN CON LA FORMACIÓN DE LOS PROFESIONALES**

**M<sup>a</sup> del Pilar Martínez Agut**

Universidad de Valencia

## **RESUMEN**

La etapa de la educación infantil, requiere una atención especial por parte de todos los implicados en la educación, profesionales, padres, empresarios, políticos... Se unen diversos factores: la situación social del trabajo tan intenso por parte de los cuidadores directos, los padres, que han de buscar apoyo en la familia, sobre todo los abuelos y en instituciones de educación formal y no formal (escuela infantil, colegio, ludotecas, granjas escuela...) y la importancia de esta etapa como base de la personalidad y configuración de los aprendizajes básicos. Todas estas demandas crean enormes expectativas en esta etapa educativa, los profesionales han de estar formados para estas tareas.

**Palabras clave:** educación de la primera infancia; educación formal; educación no formal, docente

## **SOCIAL NEEDS AND EXPECTATIONS AT THE STAGE OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION. LINKING WITH THE TRAINING OF PROFESSIONALS**

## **ABSTRACT**

The stage of early childhood education, requires special attention by all those involved in education, professionals, parents, businessmen, politicians... They join several factors: the social situation of intense work by the direct caregivers, parents, which must find support in the family, especially grandparents and in institutions of formal and non formal education (kindergarten, school, playgrounds, farms, school...) and the importance of this stage as the basis of personality and configuration basic learning. All these demands create huge expectations for this stage of education, professionals must be trained for these tasks.

**Key words:** early childhood education; formal education; non formal education; teacher

## **1.- INTRODUCCIÓN**

La educación en el ámbito educativo español, y dentro de ella la educación infantil, está en un proceso de reforma desde las directrices europeas y la aprobación de la LOE (Ley Orgánica de Educación) en mayo de 2006, a la par, que también se modifica desde esta ley, la formación de los profesionales que van a dedicarse a esta etapa educativa:

- el Técnico Superior en Educación Infantil, que atiende en el ámbito formal a los niños de 0-3 años y en el no formal a los de 0-6 años, titulación de 1995 dentro del ámbito legal de la LOGSE (Ley Orgánica General del Sistema Educativo de 1990) y que se modificó en 2007 en el marco de la LOE (Real Decreto 1394/2007) y este curso 2009-2010 se ha implantado en los institutos y centros formativos.

- el Maestro de Educación Infantil, que atiende a los niños de 0-6 años, tanto en el ámbito formal como no formal, diplomatura universitaria que con el proceso de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior, en este curso 2009-2010 se está generalizando su conversión en el Grado en Maestro en Educación Infantil en las Universidades españolas.

Dos nuevos títulos que comienzan este curso, nuestro propósito es realizar un seguimiento de la implantación de estas titulaciones y comprobar si se adaptan a las crecientes necesidades de esta etapa.

## **2.- LA EDUCACIÓN INFANTIL EN LA LOE**

La Educación infantil constituye una etapa educativa única con identidad propia y está organizada en dos ciclos que responden ambos a una intencionalidad educativa, y que obliga a los centros a contar desde el primer ciclo con una propuesta pedagógica específica. En el segundo ciclo se fomentará una primera aproximación a la lecto-escritura, a la iniciación en habilidades lógico-matemáticas, a una lengua extranjera, al uso de las tecnologías de la información y la comunicación y al conocimiento de los diferentes lenguajes artísticos.

En esta etapa, más que en cualquier otra, desarrollo y aprendizaje son procesos dinámicos que tienen lugar como consecuencia de la interacción con el entorno (Trilla, 2001: 76). Cada niño tiene su ritmo y su estilo de maduración, desarrollo y aprendizaje, por ello, su afectividad, sus características personales, sus necesidades, intereses y estilo cognitivo, deberán ser también elementos que condicionen la práctica educativa en esta etapa. En este proceso adquiere una relevancia especial la participación y colaboración con las familias (artículos 12-15 de la LOE).

## **3.- LA EDUCACIÓN INFANTIL EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL**

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, dispone en el artículo 39.6 que el Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, establecerá las titulaciones correspondientes a los estudios de formación profesional, así como los

aspectos básicos del currículo de cada una de ellas.

Otras normativas relacionadas son:

- la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, por la que los títulos y los certificados de profesionalidad, han de estar referidos al Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales;

- el Real Decreto 1538/2006, de 15 de diciembre, de la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo, definiendo en el artículo 6 la estructura de los títulos de formación profesional y en el artículo 7 el perfil profesional.

Este marco normativo ha hecho que el Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, establezca el Título de Técnico en Educación Infantil (Real Decreto 1394/2007) formando parte del Catálogo de títulos de la formación profesional del sistema educativo, fijando sus enseñanzas mínimas y aquellos otros aspectos de la ordenación académica que, han de concretar las Comunidades Autónomas en los currículos.

El título de Técnico Superior en Educación Infantil queda identificado por los siguientes elementos (art. 2): Denominación: Educación Infantil. Nivel: Formación Profesional de Grado Superior. Duración: 2000 horas (dos cursos escolares). Familia Profesional: Servicios Socioculturales y a la Comunidad. Referente europeo: CINE -5b (Clasificación Internacional Normalizada de la Educación).

La competencia general de este Técnico Superior consiste en diseñar, implementar y evaluar proyectos y programas educativos de atención a la infancia en el primer ciclo de educación infantil en el ámbito formal, de acuerdo con la propuesta pedagógica elaborada por un Maestro con la especialización en educación infantil o título de grado equivalente, y en toda la etapa en el ámbito no formal, generando entornos seguros y en colaboración con otros profesionales y con las familias.

#### **4.- LA EDUCACIÓN INFANTIL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

Con la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, se sientan las bases precisas para realizar una profunda modernización de la Universidad española (Título VI), que se desarrolla con Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, por el que se establece la estructura y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado.

La profesión de maestro en educación infantil corresponde en el ámbito educativo español con una profesión regulada, por lo que se establecen pautas para todas las Universidades que quieran impartir esta titulación. Es por ello que en la Resolución de 17 de diciembre de 2007, de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, se establecen las condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos que habiliten para el ejercicio de la profesión regulada de Maestro en Educación Infantil (BOE 21 de diciembre de 07) y en la Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil (BOE 29 de diciembre 2007).

Esta titulación habilita a estos profesionales tanto en el ámbito formal como en el ámbito no formal de 0 a 6 años. Tiene una duración de 240 créditos europeos que se cursará en cuatro cursos escolares, las competencias que los titulados han de adquirir hacen referencia al conocimiento de los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación de la Educación Infantil; a promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva; diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos; fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella y abordar la resolución pacífica de conflictos; reflexionar en grupo sobre la aceptación de normas y el respeto a los demás; promover la autonomía y la singularidad de cada estudiante como factores de educación de las emociones, los sentimientos y los valores en la primera infancia; conocer la evolución del lenguaje en la primera infancia, saber identificar posibles disfunciones y velar por su correcta evolución; abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y multilingües; expresarse oralmente y por escrito y dominar el uso de diferentes técnicas de expresión; conocer las implicaciones educativas de las tecnologías de la información y la comunicación y, en particular, de la televisión en la primera infancia; conocer fundamentos de dietética e higiene infantiles; conocer fundamentos de atención temprana y las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos psicológicos, de aprendizaje y de construcción de la personalidad en la primera infancia; conocer la organización de las escuelas de educación infantil y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento.

También en la formación se ha de lograr que el futuro maestro ha de asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida; actuar como orientador de padres y madres en relación con la educación familiar en el periodo 0-6 y dominar habilidades sociales en el trato y relación con la familia de cada estudiante y con el conjunto de las familias; reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente; comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación infantil y a sus profesionales y conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos (anexo apartado 3)

Al finalizar el grado, los estudiantes deberían haber adquirido el nivel C1 en lengua castellana, y cuando proceda, en la otra lengua oficial de la comunidad; además, deberían saber expresarse en alguna lengua extranjera según al nivel B1, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

## **5.- CONSIDERACIONES FINALES**

Es muy importante la formación de los profesionales que van a educar a los niños de 0- 6 años (Goldsschmied, 2002: 76). Es básico que al mismo tiempo se produzca la reforma de los títulos de los dos profesionales que directamente van a intervenir en esta etapa tanto en el ámbito formal como no formal, los Técnicos Superiores en educación Infantil y los Graduados en Maestro de Educación Infantil.



Los dos profesionales inciden en la educación global y personalizada (Vaca, y Varela, 2009: 34), todas las áreas (Berdonneau, 2008: 54), (Akoschky, Alsina, Díaz, 2008: 89) y en todos los ámbitos de la personalidad (Diez Navarro, 2002, 45); la atención a la diversidad y la socialización (Pomar, 2001: 56); la educación emocional (Del Barrio, 2002: 121), las tecnologías de la información y comunicación y la formación en el castellano, la lengua propia de la Comunidad Autónoma de residencia del niño y en un idioma extranjero (Bigas, y Correig, 2001: 56), la incidencia con la familia, el trabajo en equipo con otros profesionales (Antón, 2007: 45) y la función social de la educación infantil.

Esta escuela infantil ha de estar preparada para asumir la realidad de los niños y las familias de 0 a 6 años, con la problemática de la conciliación de la vida familiar y laboral, las nuevas estructuras familiares, la crisis, la falta de respaldo de la administración en la etapa 0-3, la situación del ocio 0-6, el consumismo frente a las demandas de cariño y atención a los padres por parte de los niños, el papel de los abuelos... es decir, las necesidades y expectativas sociales de la etapa 0-6.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Akoschky, Judith; Alsina, Pep y Díaz, Maravillas. *La música en la escuela infantil (0-6 años)*. Barcelona: Graó. 2008.

Antón, Montserrat. *Planificar la etapa 0-6*. Barcelona: Graó. 2007.

Berdonneau, Catherine. *Matemáticas activas (2 a 6 años)*. Barcelona: Graó. 2008.

Bigas, M. y Correig, M. *Didáctica de la lengua en educación infantil*. Madrid: Síntesis, 2001.

Del Barrio, M. V. *Emociones infantiles. Evolución, evaluación y prevención*. Madrid: Pirámide. 2002.

Diez Navarro, Carmen. *El piso de debajo de la escuela. Los afectos y las emociones en el día a día de la escuela infantil*. Barcelona: Graó. 2002.

Goldsschmied, E. *Educación en la escuela infantil*. Barcelona: Octaedro. 2002.

Pomar, M. *El diálogo y la construcción compartida del saber*. Barcelona: Octaedro – EUB. 2001.

Trilla, Jaume. (coord.) *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Graó. 2001.

Vaca, Marcelino Juan y Varela, María Soledad. *Motricidad y aprendizaje*. Barcelona: Graó. 2009.

## **Referencias legislativas**

### - Sobre la LOE

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) (BOE 4 de mayo de 2006)

Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil (BOE 4 – 1- 2007)

### - Ciclo Superior de Educación Infantil

Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación

Profesional (BOE 20-6-2002)

Real Decreto 1538/2006, de 15 de diciembre, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo (BOE 3-1-2007)

Real Decreto 1368/2007, de 19 de octubre, por el que se complementa el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, mediante el establecimiento de seis cualificaciones profesionales de la familia profesional servicios socioculturales y a la comunidad (BOE 25-10-2007)

Real Decreto 1394/2007, de 29 de octubre, por el que se establece el título de Técnico Superior en Educación infantil y se fijan sus enseñanzas mínimas (BOE 24 de nov de 2007)

Orden de 29 de julio de 2009, de la Conselleria de Educación, por la que se establece para la Comunitat Valenciana el currículo del ciclo formativo de Grado Superior correspondiente al título de Técnico Superior en Educación Infantil (DOCV 2/9/2009),

- Título de Grado en Maestro de educación infantil

La Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado (derogado por el RD 1393/2007)

Resolución de 17 de diciembre de 2007, de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, por la que se publica el Acuerdo de Consejo de Ministros de 14 de diciembre de 2007, por el que se establecen las condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos que habiliten para el ejercicio de la profesión regulada de Maestro en Educación Infantil (BOE 21 DIC 07)

Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil. (BOE 29 de diciembre de 2007).

# **FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y PRÁCTICA EDUCATIVA: EL CASO DE LA EDUCACIÓN MUSICAL**

**M<sup>a</sup> Teresa Díaz Mohedo**

Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada

## **RESUMEN**

**En esta comunicación queremos presentar la investigación desarrollada en el curso académico 2008/2009 por un grupo de cinco profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Esta investigación ha contado con la financiación del Vicerrectorado de Calidad de la Universidad de Granada, como parte de un Proyecto de Innovación Docente, y en ella se ha elaborado un DVD que contiene entrevistas hechas con profesores de música de Educación Primaria que cursaron sus estudios de Educación Musical en la Universidad de Granada.**

**Palabras clave:** investigación cualitativa; formación del profesorado.

## **UNIVERSITY TEACHER TRAINING AND TEACHING PRACTICE: THE EXAMPLE OF MUSIC EDUCATION**

### **ABSTRACT**

In this paper we wish to present the research carried out over the academic year 2008/2009 by a group of five lecturers from the Faculty of Education Sciences of the University of Granada in Spain. This research was carried out thanks to the financial help provided by the Vicerectorate for Quality Assurance of the University of Granada, as part of a Teaching Innovation Project, in which a DVD was recorded containing interviews made with Primary School Music Teachers who studied their Education degree specializing in Music Education at the University of Granada.

**Key words:** qualitative research; teacher training.

## **1.- CONSIDERACIONES PRELIMINARES: RETOS DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA EN EL SIGLO XXI**

Reflexionar sobre la enseñanza universitaria es reflexionar antes de nada sobre la universidad. Necesitamos primero de todo una reflexión común acerca de qué universidad tenemos, qué y cómo hacemos para que su cometido sea producto de la responsabilidad colectiva y, en la línea argumentativa de Ronald Barnett, *necesitamos comprender los desafíos que acosan a las instituciones agrupadas bajo el título de "universidad"* (2002: 16). Del contexto social mundial en el que nos encontramos, evocado a través de términos como "globalización", "poder de los mass-media" o "revolución de la tecnología de la información", así habremos de prepararnos y preparar la universidad para nuestro alumnado, pues es en este y no en otro mundo en el que deseamos vivir y para el que debemos tener estrategias de comprensión, de cambio y de participación. Las cuestiones serían entonces estas: ¿Está la universidad preparada para afrontar los problemas actuales? ¿No tendría primero de todo que observarse y ver dónde se sitúa en medio de un cambiante y complejo contexto mundial?

Generalmente las universidades suelen confiar mucho en sus resultados más inmediatos e impactantes como factores indicativos de su éxito, aunque esto no significa que sea el camino más acertado para una reflexión responsable pedagógica y cívica; en tal caso sería un camino más, pero no el único. La oportunidad, muchas veces mostrada a través de resultados esporádicos exitosos, se convierte en oportunismo si nuestro objetivo se dirige a medir la capacidad de las academias en transformar o dar solución a los problemas sociales; partir del reconocimiento de que estos existen, de lo que son, y aprendiendo a que vivir con ellos es un grado de realismo y madurez imprescindible en el ejercicio formativo y, una vez más, responsable de las universidades. El esfuerzo entiendo que debe ser mayor, a más amplia escala, es decir, colectivo y reflexivo.

Canalizar las medidas oportunas que favorezcan eso tan perseguido que es el progreso humano y social no se consigue tampoco únicamente con el reconocimiento de cuáles son los problemas a nuestro alrededor. Generalmente solemos delegar en la educación las posibilidades de cambio como panacea sin igual, confiando excesivamente en sus posibilidades taumatúrgicas y sobrecargándola de posibilidades. Salvar esta situación, o al menos iniciar su proceso de salvación, implica para Gimeno (2002: 11-21) descubrir las coordenadas básicas de los proyectos de política educativa, de los planes del profesorado o de los centros educativos, observando sus finalidades, revisando en qué conforman los intereses de los grupos sociales, que no tienen que ser idénticos, y en qué medida llegan entre sí tales políticas y planes a amalgamarse o contradecirse. La universidad y demás centros educativos, a través de la educación, deben cuestionar qué sujeto quieren y cómo abordarán su construcción, en medio de qué cultura, en colectividad y como ser individual, independiente y autónomo. Este es un reto fundamental, eje esencial de la educación. Si somos capaces entre todos y todas de reconocer nuestra propia cultura y de dotarnos de instrumentos suficientes para entenderla, podremos abordarla y, en lo que fuera necesario, cambiarla. La prioridad para conseguirlo debe seguir siendo un proyecto común, global en la medida en que compromete a unos mínimos la educación para todo el mundo, y en esto la universidad tiene mucho que decir.

Gimeno (2002: 24-27) ha señalado varios de los problemas con que se encuentran

hoy los centros educativos y, en general, el mundo de la educación. La evaluación de tales problemas le llega desde la perspectiva que da la introducción del *giro cultural* en los estudios sociales, en los que la cultura ha adquirido tal lugar preeminente en las preocupaciones de los colectivos implicados, que ha acabado por traspasar en el ámbito específico de la educación –en tanto que expresión cultural- transmitiéndole un sentido de culpabilidad por no saber abordar las especificidades culturales de las diferentes comunidades, desde la trampa que ha sido el *relativismo* del mundo cultural.

He querido hacer estas consideraciones previas para encajar mejor una actividad, la enseñanza, que considero que es una forma, entre otras, de facilitar el contacto con una parcela específica del conocimiento y de la cultura y que, por tanto, es en sí misma una actividad social de carácter intencional, por varias razones: porque parte de la consciencia y de la conciencia de quien la desarrolla; porque se organiza en torno a criterios democráticos, autónomamente asumidos que han de ser organizados para su puesta en funcionamiento. En la medida en que concibamos que la enseñanza tiene repercusión en las personas sobre las que incide, es una actividad moral, y por tanto ha de ser organizada, pensada y planificada coherentemente, -de nuevo insisto-, con responsabilidad. La toma de decisiones en torno a qué modelo de enseñanza defenderemos en nuestras aulas – o en cualquier ámbito pedagógico y educativo- debe partir de la reflexión general sobre qué es la educación, qué problemas vive en el siglo XXI en el que nos hallamos, y qué podemos hacer desde nuestros propios establecimientos, cuáles son sus fines sociales y culturales, en suma, con el currículo que estamos defendiendo o el que deseamos proponer.

Desde luego, aunque la enseñanza universitaria tenga su propia idiosincrasia, en lo general, se trata de la misma actividad que se desarrolla en otros niveles educativos, por lo que muchas de las reflexiones que se hagan en relación a esta cuestión tienen que ver con la actividad en sí misma, se desarrolle donde se desarrolle.

En lo que atañe a la enseñanza, ¿de qué sentido queremos dotarla? ¿Cuáles son los retos que pretendemos plantear con ella? La enseñanza universitaria tiene como uno de sus retos comprometerse con la comprensión de los problemas educativos y también con los sociales. La educación no es sino una parte de algo más complejo que es la sociedad y sus formas de expresión, su cultura en definitiva, por lo que depende e interacciona con ella. Los conocimientos que con ella se transmitan han de ser utilizados para interpretar la realidad educativa, para comprenderla y poder actuar en y sobre ella. Ello puede conllevar un tipo de dificultades, al exigir del o de la docente un compromiso teórico con los problemas actuales que luego ha de saber transmitir en la práctica.

En consonancia con todo esto, la enseñanza universitaria en el siglo XXI debe apoyarse en valores educativos que faciliten al alumnado un sentido crítico de la realidad social y educativa y que les sea útil en su futuro ejercicio profesional, porque serán muchos de ellos y ellas docentes en sus aulas, y por tanto deberán poner en juego una práctica desde el sentido común crítico inherente a ella.

## **2.- OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

Los principios básicos expuestos hasta aquí, se concretan en las siguientes intenciones que en nuestra opinión deben orientar la formación del profesorado de educación musical:

- Propiciar procesos de reflexión a través de los cuales los alumnos tomen conciencia sobre qué concepciones tienen sobre la enseñanza y el aprendizaje, qué ideologías sustentan los discursos educativos y qué valores subyacen en ellos, ya que estos aspectos son esenciales para interpretar sus vivencias como alumnos, y serán determinantes en sus formas de entender y vivir las prácticas que tienen lugar en los centros educativos.
- Proporcionar los elementos conceptuales, procedimentales y actitudinales necesarios para la reflexión y comprensión de las acciones didácticas realizadas, de manera que cada alumno vaya diseñando el “arte de enseñar” del que nos habla Stenhouse (1985) en el contexto de una sociedad postmoderna en la que la música juega un papel esencial por su capacidad de favorecer el desarrollo personal, de expresión y comunicación del pensamiento, experiencias y sentimientos de la persona.
- Tratar de contribuir a la formación de profesionales que desde una sólida base de conocimientos, sean capaz de reflexionar sobre sus decisiones y tomar conciencia de cuáles son los aspectos a tener en cuenta con vistas a la mejora de su práctica docente en particular, y de la calidad de la enseñanza en general. Para ello nos parece fundamental intentar encontrar la unión de las perspectivas técnica, práctica y reflexiva del currículo en aras a la formación de docentes autónomos, dispuestos a trabajar de forma colaborativa y que se cuestionen continuamente sus conocimientos teóricos así como el día a día de su práctica docente.

Así, los objetivos que perseguíamos con esta investigación eran:

1. Vincular la práctica docente a la formación inicial del profesorado especialista en educación musical.
2. Presentar al maestro o maestra en formación la realidad educativa con la que se va a encontrar a fin de que demande una preparación más específica en aquellos aspectos que se manifiesten más débiles en las aulas universitarias.

## **3.- DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN**

Las preguntas de investigación que nos planteamos son las siguientes:

- ¿Cómo es la formación que recibe el alumnado de la titulación de Maestro. Especialidad: Educación Musical? ¿Se adecua a las necesidades que demanda de los maestros de música la escuela de primaria en la sociedad actual, o está centrada en la transmisión de conocimientos independientemente de su futura aplicación laboral?
- ¿En qué grado cualifica la titulación a los futuros maestros de música? ¿Se ajusta a las expectativas que el alumnado tenía cuando comenzó los estudios de cara a un

futuro trabajo?

- ¿Cómo es la visión que tienen ahora los maestros de música en ejercicio sobre la formación que se les ofreció en la carrera? ¿Qué fortalezas y debilidades encuentran al plan de estudios?

Para responder a estas cuestiones contactamos con al menos veinticinco maestros de música de primaria en ejercicio. Con la intención de conocer diferentes perfiles personales y profesionales que contrastaran entre sí, y de este modo recabar una información tan diversa como la realidad que queríamos estudiar, a la hora de seleccionar a las personas a entrevistar se tuvieron en cuenta las siguientes premisas, partiendo de la idea no de buscar la representatividad de las personas entrevistadas, sino su diversidad:

1. Alumnos egresados en diferentes promociones<sup>64</sup>.
2. Maestros con diferente experiencia profesional (tiempo de ejercicio).
3. Alumnos con plaza definitiva (funcionarios) y maestros sin plaza definitiva (interinos).
4. Igualdad de género: 5 Maestros – 5 Maestras.
5. Maestros que compaginan la docencia con el ejercicio de un cargo directivo.
6. Maestros con experiencia en centros específicos (centro de sordos, centro bilingüe, centro de profesores, escuela unitaria, etc.).
7. Maestros que trabajan en centros públicos y privados.

Finalmente, y dada la limitación económica que nos suponía la asignación económica concedida por la Universidad, escogimos a diez voluntarios a los que, después de informar a cerca de la finalidad y contenido de la investigación, entrevistamos y grabamos con la colaboración de un equipo de grabación profesional.

Para la realización de estas diez entrevistas se elaboró previamente un guión que permitiera dar estructura a las mismas. Por lo tanto, lo que se recoge en el DVD final, son entrevistas semiestructuradas que permitieron indagar los mismos temas y cuestiones en todas las personas entrevistadas, pero alterando el orden o introduciendo temas nuevos en función de sus reacciones y de la información aportada, favoreciendo además una actitud más natural y receptiva por parte del entrevistador y una mayor flexibilidad en la recogida de datos.

En las entrevistas realizadas a los maestros se trabajó en base a tres bloques de preguntas; el primero giraba en torno a las circunstancias particulares de cada persona entrevistada y su situación profesional; en segundo lugar, se contemplaba un bloque de preguntas destinado a indagar sobre su actividad profesional en la escuela de primaria y en qué medida sus experiencias personales afectan al desempeño de su trabajo, y en último lugar, y a partir de las respuestas de este

---

<sup>64</sup> La primera promoción de Maestros de Música de la Universidad de Granada terminó sus estudios en 1997 (1994-1997).

segundo apartado, el bloque central de la entrevista giraba en torno a sus percepciones y opiniones sobre el plan de estudios de la especialidad de Maestro: Educación Musical, y cómo éste les ha formado para el ejercicio de la docencia.

Algunas de las cuestiones por las que se les ha preguntado en cuanto a su actividad profesional son:

- Sus experiencias profesionales durante la práctica diaria.
- ¿Qué papel tiene la música dentro de la vida de esa escuela? ¿Está en coherencia con lo que dice el currículo oficial?
- ¿Se siente marginado o integrado el maestro especialista de música dentro del claustro de docentes del centro?
- ¿Qué opinión le merece la Ley Orgánica de Educación (L.O.E.)? ¿Y el papel que le da a la música? ¿Qué haría falta para mejorarla?
- ¿Cómo incide el sexo, la clase social, la etnia, la edad, y cualquier otro factor sociocultural en la clase de música?
- ¿Hay diferencias con otras materias del currículo?
- ¿Se hace algo desde la clase de música para evitar que las diferencias se conviertan en desigualdades?
- Si ejercen algún cargo directivo y si su condición de especialistas supone alguna ventaja o inconveniente para asumir ese cargo.
- Las tutorías con padres y madres.

En lo referente a sus experiencias personales que afectan al trabajo docente, pretendíamos recabar información sobre aspectos como:

- Si estudian otra titulación en estos momentos.
- Si hacen cursos de formación permanente.
- Cómo es la vida de un maestro interino.
- Si están preparando oposiciones y cómo lo compaginan con su actividad docente.

En cuanto, al plan de estudios de Maestro, especialista en Educación Musical, se han abordado los siguientes temas:

- Para qué les sirvieron sus estudios en la Universidad y qué tuvieron que aprender por su cuenta en la práctica diaria en la escuela.
- Qué valoración hacen del plan de estudios: puntos fuertes y puntos débiles.
- Si se sintieron capacitados o no para ejercer la docencia inmediatamente después de terminar su carrera.
- Cómo aprendieron eso para lo que no estaban preparados del todo.
- Qué les parece que podría hacerse para mejorar el plan de estudios.



- Cómo aplican los diferentes recursos y métodos aprendidos (desde cómo elaborar una didáctica al uso que hacen de, por ejemplo, la rítmica dalcroziana, pasando por el uso de las nuevas tecnologías de la información, etcétera).
- Si perciben que su formación y las necesidades del día a día en el aula de música están relacionadas o no.
- Cuál les parece que es el modelo de maestro que se promociona y cuál creen que debiera promoverse desde esta titulación.

El resultado de la investigación se recoge en un DVD en el que organizadas por temáticas, pueden consultarse las principales opiniones vertidas por los entrevistados en relación a los centros de interés contemplados en el guión de las entrevistas semiestructuradas que previamente habíamos elaborado.

Las categorías en las que se agrupa dicha información son las siguientes:

1. LA MÚSICA EN E. PRIMARIA	2. EL PLAN DE ESTUDIOS
I. Maestro generalista vs. Maestro especialista ➤ Relación con padres y madres	I. Puntos débiles ➤ Relación estudios / trabajo docente ➤ Programación ➤ Asignaturas ➤ Profesorado universitario
II. La música en el currículo oficial	II. Puntos fuertes
III. El trabajo de aula	III. Propuestas de mejora
IV. Diversidad social	
V. Particularidades ➤ Cargos directivos ➤ Centros especiales, etc.	

#### 4.- PRINCIPALES RESULTADOS

La selección de los fragmentos que aparecen en el DVD, hecha a partir de las diez entrevistas, saca a la luz, entre otras, las siguientes conclusiones:

1. La titulación prepara al alumnado para el ejercicio de la docencia como especialistas de música, pero las necesidades reales de la escuela primaria, obligan a la mayoría de ellos a trabajar como maestros generalistas, demanda para la que mayoritariamente no se sienten inicialmente preparados.
2. El hecho de no existir una prueba de acceso a la especialidad, determina que a lo largo de la carrera convivan alumnos con diferentes aptitudes y conocimientos musicales, y condiciona, en opinión de la mayoría de los entrevistados, el nivel de exigencia y los contenidos trabajados en muchas de las asignaturas de la titulación.
3. En general, se detecta poca adecuación de los contenidos trabajados en clase con las necesidades reales del alumnado de primaria: se cuestiona de forma tajante si el profesorado universitario realmente conoce el aula de primaria para la que teóricamente está preparando.
4. Las asignaturas generales como *Didáctica general* o *Psicología* se perciben como totalmente ajenas y desconectadas de las específicas, y trabajadas desde un punto

de vista tan teórico, que los maestros no se sienten capacitados para poner en práctica dichos conocimientos.

5. La asignatura *Practicum*, que simula una práctica real de aula durante un cuatrimestre, con el asesoramiento de un maestro en ejercicio y en un aula real de primaria, tampoco contribuye a imbricar los conocimientos teóricos trabajados a lo largo de la carrera con la práctica docente, porque generalmente no se les otorga la suficiente autonomía ni libertad para hacerse cargo de las clases de música, y habitualmente se relega al alumnado en prácticas a la posición de “observadores” del maestro que les acoge en su aula.

6. El actual plan de estudios no les forma adecuadamente para realizar tareas de carácter más organizativo como puedan ser la elaboración de programaciones y unidades didácticas, con los inconvenientes que esto les genera, no sólo en el desempeño de su trabajo en un centro docente, sino también como exigencia previa para superar un proceso público de oposición, pruebas en las que este tipo de conocimientos se considera esencial. Asimismo, aquellos que ejercen un cargo directivo, reconocen no haberse sentido inicialmente preparados para ello, siendo el ejercicio del cargo en sí, y la ayuda de otros compañeros del centro así como en algunos casos de la inspección educativa, la que les ha ido orientando sobre dicha función.

7. En general, y pese a las dificultades encontradas como especialistas de música y a las carencias que encuentran en su formación universitaria, la mayoría de los entrevistados se reconoce orgulloso del ejercicio de su especialidad y satisfecho con su trabajo como maestros de música.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Barnett, R. (2002). Claves para entender la Universidad en una era de supercomplejidad. Barcelona: Pomares.

Gimeno, J. (2002). Educar y convivir en la cultura global. Madrid: Morata.

Stenhouse, L. (1985). “El profesor como tema de investigación y desarrollo”. *Revista de Educación*: 277. pp. 43-53.

# EVALUACIÓN DEL PROCESO DE APRENDIZAJE, DEL PROFESORADO Y DE LOS PROGRAMAS FORMATIVOS MEDIANTE EL PORTAFOLIO DOCENTE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Marta Fuentes Agustí

María Eugenia Suárez-Ojeda

Universidad Autónoma de Barcelona

## RESUMEN

¿Aprenden nuestros estudiantes? ¿Seguimos una metodología docente coherente con nuestra filosofía? ¿O con las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior? ¿Nuestros programas dan respuesta a las necesidades profesionales de la sociedad actual? ¿Nuestra práctica docente representa un punto de inflexión entre la calidad educativa y la innovación esperada? ¿Evaluamos y compartimos nuestras acciones como profesores?

El Portafolio Docente (PD) facilita la formación permanente del profesorado así como la evaluación de su docencia, en la medida que exige compartir y reflexionar entorno a la propia filosofía y práctica docente, en mostrar y repensar la diversidad de formas y estrategias de enseñanza-aprendizaje y de evaluación. Así, pues permite establecer nuevas líneas directrices de futuro de acuerdo con la mejora de la calidad docente y la incorporación de metodologías docentes innovadoras.

Como miembros del *Grupo de interés (Gi) en Portafolios Docentes (Gi-PD)* de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) formado por profesores e investigadores de diversas facultades y departamentos de dicha Universidad, pretendemos hacer hincapié en la posible incidencia del Portafolio Docente en la formación permanente del profesorado universitario y la evaluación de la calidad de su docencia.

**Palabras clave:** portafolio docente; formación del profesorado; educación superior; grupo de interés.

# EVALUATION OF THE LEARNING PROCESS, THE PROFESSORS AND THE EDUCATION PROGRAMS BY USING THE TEACHING PORTFOLIO IN HIGHER EDUCATION

## ABSTRACT

Do our students learn? Do we follow an educational methodology consistent with our teaching philosophy or with the guidelines of the European Space of Higher Education? Do our programs give response to the professional needs today's society? Is our teaching practice a point of inflexion between the educational quality and the required innovation? Do we evaluate and share our actions as professors?

The Teaching Portfolio eases continuous improving of the teaching practise, because allows you to record your achievements as teacher, allows you to reflect about how you are as teacher and also, allows you to show and to rethink in the diversity of forms and strategies in the learning-education process and its evaluation. Therefore, allows establishing new guidelines for the future, in agreement with the improvement of the teaching quality and in order to incorporate educational innovative teaching methodologies.

As members of the *Group of interest (Gi) in Teaching Portfolios (Gi-PD)* of the Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) formed by teachers and researchers of various faculties and departments of the University, we want to emphasize the possible impact of the Teaching Portfolio in the permanent training and evaluation of university professors and in the quality evaluation of their teaching practise.

**Key words:** teaching portfolio; permanent training of professors; higher education; group of interest.

## 1.- INTRODUCTION

The concept of quality is one of the pillars on which rests the process of European Convergence in order to establish the European Space of Higher Education (ESHE). However, although on many occasions the importance of quality is continuously reiterated, it is rarely defined in the context of teaching performance (Buela-Casal, 2007). Lemaitre (2003) identifies three possible perceptions on its definition: quality as the process to meet the stated purposes, quality as continuous excellence and quality as response to environmental requirements. But whatever the point of view is, there is no doubt that when it comes to talk about quality in a university context, the main actors are to be the teachers, both in relation to teaching and research skills and abilities.

A problem related to the use of the quality concept in a university context is that, in many cases, it is given an enthusiastic promotion and it is intended to be encouraged, but it is not clearly identify, as there is no operational and unbiased criteria defined nor which kind of standards must be met. Buela-Casal and Sierra (2007) proposed some criteria, indicators and standards for the quality assessment of university teacher; the results showed that those indicators can be grouped into three main dimensions: teaching, research and management.

However, in Spain the only way nowadays to evaluate the quality of a university teacher is the so called “accreditation” at national or at autonomic level. The problem with those processes is that they are mainly based on enumerating research merits and on describing a research profile and the evolution of a person as researcher, but not in showing how the person is as teacher. What are the personal abilities and qualities of that person as teacher? What is the students’ perception of that person as teacher?, those are questions without answer in the “accreditation” processes in Spain i.e. nothing is able to demonstrate how is the performance and quality of that person as teacher (Buela-Casal y Sierra,2007) and it is well known that a excellent researcher is not necessarily a good teacher.

An effective quality evaluation must encourage self-evaluation, reflection and willingness to change if needed, in the person that will be hired as a future university professor. Teaching Portfolio (by its acronym in Spanish PD) can serve as aid for self-regulation, lifelong learning, self assessment and planning of future work (Fuentes, 2009).

This communication is intended to demonstrate, through a case study, how the creation of a PD has played a determinant role in how a course has been redesigned, which has contributed mainly to the better students’ willingness to learn and, therefore, to improve the final results obtained.

## **2.- WHAT IS A TEACHING PORTFOLIO?**

The Teaching Portfolio (PD) is the result of personal reflection about one’s own teaching practice, being the reflection properly evidenced and discussed. In the PD, teachers think about their personal experiences of their own teaching trajectory, by documenting and evaluating their own process to become a teacher and their progress over the time. The PD is use by the teacher to put together and to showcase, in the best possible way, its teaching awards and recognitions, its daily practice and personal style of teaching (teaching philosophy), its teaching experience (responsibilities) and a relevant selection of its course planning artefacts (sample course syllabus, lesson plans, assignments, exams) and evidences of teaching effectiveness (student feedback, department evaluations) and professional development (Shulman, 1998).

## **3.- BACKGROUND: THE TEACHER**

The teacher is a lecturer who initiated its academic career in 2006. On 2007, the teacher took full responsibilities as professor, and therefore the teacher decided to take the FDES program promoted by the Unit for Teaching Innovation in Higher Education (IDES) at Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). Among many formative courses and actions, the PD is developed following a mentoring scheme (Fig. 1).

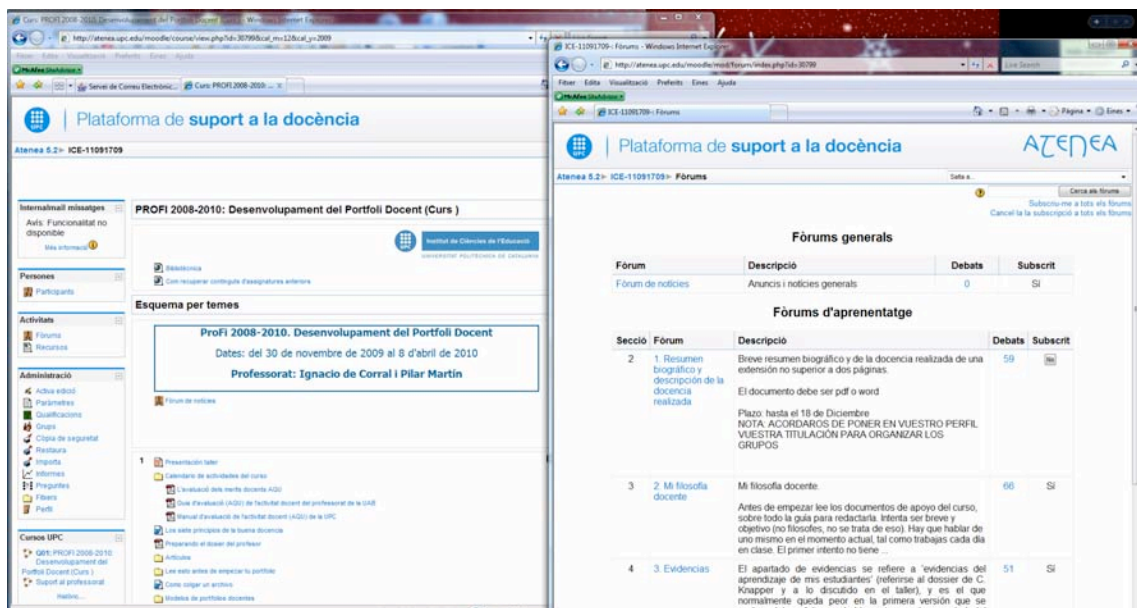


Figure 1. Web page showing the inter-university (UAB-Universidad de Barcelona-Universidad de Girona) course for Developing a Teaching Portofolio in 2008-2009. Organised by IDEs-UAB using the virtual learning environment Profi de la UB.

Another motivation for the teacher, was the fact that in Spain, both teachers and students are immersed in a context of change at university level, because the introduction of the ESHE. In this context, the student must be the subject who experiment autonomous learning (learning to learn), based on a curricula organized by skills and focused on formative and continuous assessment and evaluation. Therefore, the PD encourages the change of teaching paradigms, by promoting teacher's self analysis, reflection and assessment about its own teaching quality (Villa Sánchez, 2008).

According to IDEs (Sabaté, 2009), more than 120 professors and researchers (including junior and senior professors) from several knowledge areas have developed their PD between 2004 and 2009, and the number of participants is increasing each year. A large part of them have been encouraged by the FDES program organised by IDEs-UAB each year. The objectives pursued by the participants could be summarised as follow: A) to analyse and to improve their teaching practise and B) to be officially recognised by the FDES program.

In this context, the PD writing process make the teacher of this case study to think with honesty about its daily activity, to discover its own educational philosophy, to evaluate its own progress as teacher and also, to start the search for the most effective educational and innovative strategies that not only will benefit students, but also, will serve to train itself better.

Some excerpts from the teacher's educational philosophy are presented in the following paragraphs:

*"The human beings have one preferential way of learning how to make the things. I identified myself as a learner who likes the real facts, the data and the experiments, that is, to touch the things (sensitive learner), to see and to feel the images, the diagrams, the videos, the demonstrations (visual learner), one who likes to infer*

*principles from particular experiences (inductive learner), to do experiments demonstrating things (active learner) and to think globally, that is, I identify myself as the typical student who asks: "and all these equations are useful for anything"?*

*Ohh, surprise! The typical expository lecture class, that is, the one limited to a series of blackboards or slides, with almost no interaction with the student and no activities opposes totally to my learning style...*

*...my educational philosophy can be summarized with the motto: "the practice makes the master". This is my fundamental premise when I plan my subjects; however, I also learned from Professor Richard Felder that a good teacher has to address to all the students and to take into account all learning styles of all the students who can coexist in a class...*

*...I believe that the university student is the director of its own learning and the teacher is some kind of guide, a monitor who serves as support on this continuous journey that is the learning process. I will make another comparison: The teacher is the owner and the chef of a restaurant where a set of specialties from a type of cuisine are served. But, the teacher is also the maître, which depending on the menu previously elaborated and on the comments or the knowledge gathered from the guests (the students), guide its selection through dishes, but always respecting it, converting therefore the experience into a one pleasant and profitable."*

The experience shared and accumulated in our interest group Gi-PD at the UAB shows us that once initiated the process of creating a PD, there is no possible way to reverse it. The virtues of a PD turn it into an alive and constantly changing tool, which evolves with the teacher and accompanies and helps him/her in the process of professional growth (Fuentes et al. 2007).

#### **4.- BACKGROUND: THE SUBJECT**

The subject is Environmental Impact Assessment and Audits (EIAA) from the degree in Industrial Engineering at UAB. It has a huge component of legislation and administrative procedure, which in words of an engineering student can be translated in "boring and cumbersome".

The 2007 course, the so called "traditional methodology" was applied and consisted of 100% expositive face-to-face classes and evaluation through a final work (40%) and a final examination (60%).

On the other hand, from 2008 and onwards, the entire course has been developed using cooperative and project-based learning and role playing following the student's portfolio (SP) as evaluation tool. The students have to become "Junior Environmental Auditors" and the teacher the "Senior Environmental Auditor" in order to design and to apply the procedure of an environmental audit to a real organisation, being this activity performed outside the classroom. Also, Junior Environmental Auditors have to design a methodology for environmental impacts identification and quantification, in order to complete a study of environmental impact assessment for a specific case study. Peers and self-evaluation are performed in each activity. The size of the course is around 20-30 students each semester.

## 5.- IMPACT OVER STUDENTS' PERFORMANCE.

Figure 2 shows the final marks obtained by students in 2006-2007 course (traditional methodology) and in 2007-2008, 2008-2009 and 2009-2010 course (re-designed courses). In the 2006-2007 course, the so called “traditional methodology” was applied. In the 2007-2008, 2008-2009 and 2009-2010 course, the SP and active methodologies had been implemented, and therefore, 60% of the expositive/ traditional face-to-face classes have been substituted by activities performed inside and outside the classroom environment. These activities include case studies, project and problem-based learning and role playing. The evaluation was changed to continuous evaluation following the SP (without final examination).

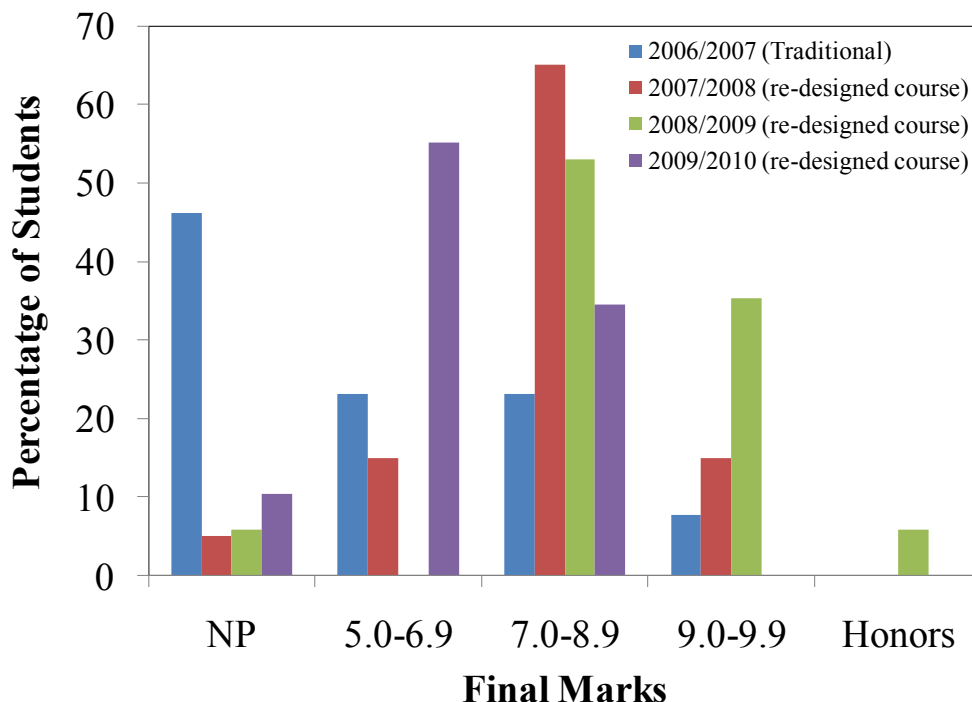


Fig. 2. Final marks of EIAA students in several academic courses

Following the traditional methodology, in the academic course 2006-2007 the level of non-attendance (NP) was 46% (Fig.1), whereas in 2007-2008 course, for example, where the SP was implemented, this level was reduced to only 1 student (5%). Moreover, the students with a final mark between 7.0 and 8.9 were increased from 23% in 2006-2007 (3 students) to 65% in 2007-2008 (13 students). Apparently, students are more motivated with this methodology, being their academic performance better.

## 6.- CONCLUSIONS

We believe that continuous improvement of the teaching performance is based on three fundamental pillars: educational innovation, continuous updating of the contents and knowledge developed in the subject and systematization in the



collection of evidences and reflection of the own development as a teacher.

Under this context we consider that the process of doing a PD is of paramount importance as a tool for promoting self- reflection and an overall improvement of the teaching quality. Moreover, we do believe that its making process is enriched as the PD becomes a living part of the life-long learning process of a professor. Another advantage is the fact that a PD can be created in an individual and autonomous way or, still better, as a team work between peers, which is the case of our Gi-PD at UAB.

## REFERENCES

Buela-Casal, G. (2007). Reflexiones sobre el sistema de acreditación del profesorado funcionario de Universidad en España. *Psicotherma*, 19 (3), 473-482.

Buela-Casal, G. & Sierra, J.C. (2007). Criterios, indicadores y estándares para la acreditación de profesores titulares y catedráticos de Universidad. *Psicotherma*, 19 (4), 537-551.

Fuentes, M., Segura, D. & Taboada, M. (2007). De la teoria a la pràctica: el portafoli docent. Universitat Autònoma de Barcelona: *Actes IV Jornades d'Innovació Docent*, 43-44.

Fuentes, M., Suárez-Ojeda ME & Baeza, M. (2009). El Portafolio Docente en la auto y co-evaluación del profesorado universitario: Hacia una nueva estrategia de evaluación institucional. *XXI Revista de Educación*, 11, 137-154

Lemaitre, M.J. (2003). Estrategias y prácticas conjuntas en Europa y América Latina para el aseguramiento de la calidad de la educación superior. En *Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, Evaluación de la Calidad y Acreditación*, 63-70, Madrid: ANECA.

Sabaté, S. (2009). Personal communication, Unit for Teaching Innovation in Higher Education (IDES) at Universitat Autònoma de Barcelona (UAB).

Shulman, L. (1998). *Teacher portfolios: A theoretical activity*. In Lyons, N. (Ed.), *With Portfolio in Hand: Validating the new teacher professionalism*. New York: Teachers College Press, 23-37.

Villa Sánchez, A. (2008). La excelencia docente. *Revista de Educación*, número extraordinario 2008, 177-212.



# **¿AÚN QUEDA ESPACIO PARA LA INNOVACIÓN EDUCATIVA? EL APRENDIZAJE-SERVICIO Y SUS POSIBILIDADES EN EL MARCO DEL EEES**

**Juan García Gutiérrez<sup>1</sup>**

**A. del Pozo Armentia<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Universidad Nacional de Educación a Distancia

<sup>2</sup>Universidad Complutense de Madrid

## **RESUMEN**

El presente trabajo sobre el Aprendizaje Servicio (APS) tiene un doble objetivo. Por un lado proponer una vía novedosa de innovación educativa en el marco del EEES, que siguiendo los principios del “*learning by doing*” y pudiendo emplear las TICs, constituye una auténtica revolución en el aula porque, justamente, revoluciona también lo que aparece fuera del aula, la comunidad en la que se sitúa la escuela. Por otra parte, este trabajo trata de sistematizar y clarificar, en una serie de puntos esenciales, lo que ya comienza a ser una abundante bibliografía sobre esta novedosa metodología de enseñanza-aprendizaje.

**Palabras clave:** teoría de la educación; aprendizaje servicio; innovación educativa; EEES.

## **IS THERE STILL SPACE FOR INNOVATION IN EDUCATION? SERVICE-LEARNING AND ITS POSSIBILITIES IN THE FRAMEWORK OF THE EHEA**

## **ABSTRACT**

The present work on Learning Service (APS) has a twofold purpose. On the one hand to propose a new route of educational innovation in the frame of the EHEA, that following the beginning of the “*learning by doing*” and being able to use the ICTs, constitutes a certification revolution in the classroom because, exactly, it revolutionizes also what appears out of the classroom, the community where the school is located. On the other hand, this work tries to systematize and clarify, in a series of essential points, which already begins to be an abundant bibliography on this new methodology of teaching – learning.

**Key words:** Theory of the education; learning service; educational innovation; EEES.

## **1.- UNA ALTERNATIVA FORMATIVA ANTE LAS NUEVAS DEMANDAS SOCIALES**

Muchos profesores podrían preguntarse si es aún posible la innovación educativa. Si tras el giro copernicano de la escuela nueva, los movimientos de renovación pedagógica de los '70 y la irrupción más reciente de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) en la enseñanza queda espacio para seguir innovando en educación.

El presente trabajo sobre el Aprendizaje Servicio (ApS) tiene un doble objetivo. Por un lado, proponer a los docentes una vía novedosa de innovación educativa en el marco del EEES; por otro, trata de sistematizar, si quiera brevemente, el marco teórico de lo que ya es una abundante bibliografía sobre esta novedosa metodología de aprendizaje. El ApS constituye una auténtica revolución en el aula porque, justamente, revoluciona también lo que aparece fuera del aula, la comunidad en la que se sitúa la escuela.

Entendemos que ésta novedosa metodología se afianza cada vez más como una auténtica filosofía o teoría educativa. Esto es, como una forma global y a la vez particular de entender el fenómeno educativo. Más allá de las cuestiones metodológicas, el ApS se presenta como una forma actual para comprender y desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje, que implica una reconsideración de los agentes educativos en relación a la comunidad de pertenencia, y que supone también, un replanteamiento de los propios escenarios educativos tradicionales. Se trata, en suma, de una metodología que ayuda a reflexionar sobre el fenómeno educativo, rompiendo así las fronteras del aprendizaje y abriéndolo a 180 grados.

El ApS ha sido desarrollado en los más diversos y dispares espacios curriculares, manteniendo siempre una serie de "invariantes pedagógicas" que lo dotan de sentido y coherencia. Así, no es raro que esta metodología haya sido propuesta tanto en el ámbito de la medicina como de la educación cívica<sup>65</sup>, y tanto en espacios formales como no formales.

El aprendizaje servicio, en ocasiones, también se caracteriza con el calificativo "solidario" por el impacto que tiene en las comunidades. Actualmente, podemos destacar como esta novedosa metodología cuenta con una amplia red de centros consolidados tanto a nivel nacional como internacional que impulsan desde diversas perspectivas este tipo de metodologías. Concretamente en España podemos citar el Centro Promotor de Aprendizaje Servicio de Cataluña (Centre Promotor d'Aprenentatge Servei) o la Fundación Zerbikas (Centro Promotor del Aprendizaje y Servicio Solidario en Euskadi<sup>66</sup>).

## **2.- ELABORACIÓN DE UN MARCO CONCEPTUAL PARA DEFINIR EL APS**

Uno de los problemas que encontramos al tratar de conceptualizar el ApS es la ausencia de una definición estandarizada y comúnmente aceptada del mismo. Al

---

<sup>65</sup> Vid. "At the New York Harbor School, Growing Oysters for Credit", *New York Times* (June 29, 2010); "Alumnos investigarán el problema de la basura", *Clarín* (13 de junio de 2010);

<sup>66</sup> Vid. <http://www.aprenentatgeservei.cat>; <http://www.zerbikas.es>

contrario, más bien sucede que las definiciones están muy vinculadas a las realizaciones y experiencias concretas que se realizan, que son muy numerosas y variadas. Este hecho resulta significativo por dos razones. Por un lado, nos habla de cómo esta metodología genera una *experiencia abierta* (no se reduce a un solo ámbito, ni a unos agentes concretos, etc.); por otro, viene a reforzar la *contextualización* con que surgen (en función de las necesidades sociales de una determinada comunidad).

A continuación, vamos a exponer algunas de las definiciones que se han venido empleando para precisar este tipo de metodología, a la vez que trataremos de señalar algunos de sus rasgos más significativos.

Siguiendo a Trilla (2009: 34 y ss.) podemos diferenciar dos vías en el desarrollo del ApS. Por un lado, lo que él denomina *vía del aprendizaje* y, por otro, la *vía del servicio*. Así, desde la vía del aprendizaje, la evolución y diversas concreciones del lema anglosajón "*learning by doing*" sería la forma en que se ha llegado a definir el tipo de aprendizaje característico de los programas de ApS. Concretamente, podemos establecer tres características fundamentales en este tipo de aprendizajes: planificado, sistemático, consciente y según el ámbito educativo en el que se desarrollen podría añadirse el estar vinculados a contenidos curriculares (L. Rubio Serrano, 2009: 92). Desde nuestro punto de vista, aquellas que mejor lo configuran son las que lo describen como un aprendizaje activo y globalizado.

Por otro lado, señala Trilla, "la voluntad de contribuir directamente a la mejora de la sociedad mediante la realización desinteresada de alguna tarea concreta de utilidad social es el inicio de la vía del servicio (p. 40)". En efecto, en las últimas décadas hemos asistido a un desarrollo de movimientos de voluntariado que no hacen sino expresar la conciencia colectiva sobre la interdependencia humana y la necesaria solidaridad de unos con otros, de unos pueblos con otros, de unas generaciones para con otras. Sin embargo, el ApS no es una mera formación de voluntarios. En este sentido, algunos de los rasgos que adquiere esta metodología educativa en el ApS son: la realización de un trabajo; conciencia libre y decisión; gratuidad; reconocimiento y significación (R. Batlle, 2009: 80).

Desde esta doble vertiente, una de las definiciones que se ha empleado para delimitar este tipo de prácticas, y en la que coinciden la mayor parte de los expertos, es la siguiente: "actividades o programas de servicio solidario protagonizado por los estudiantes, orientado a atender eficazmente necesidades de una comunidad, y planificada de forma integrada con los contenidos curriculares con el objetivo de optimizar los aprendizajes (N. Tapia, 2008:43)".

Por su parte, la *National Service-Learning Clearinghouse* en EEUU, define el ApS como "una estrategia de enseñanza y aprendizaje que integra servicios útiles a la comunidad con la instrucción y la reflexión para enriquecer las experiencias de aprendizaje, educar en la responsabilidad cívica y fortalecer las comunidades"<sup>67</sup>.

---

<sup>67</sup> National Service-Learning Clearinghouse. service-learning media guide [consultado el 9.7.2010]: <http://www.servicelearning.org/>

Sin embargo, más que una noción que lo defina, en este caso lo interesante reside en los rasgos más significativos que, según los expertos, delimitan esta metodología. Concretamente, y siguiendo a Tapia (2009) nos centraremos en tres:

- a) El protagonismo de los estudiantes en el planteamiento, desarrollo y evaluación del proyecto. En efecto, el ApS es una propuesta de aprendizaje activo, y por lo tanto son los estudiantes, más que los docentes, quienes deben protagonizar y hacer propias las actividades;
- b) El desarrollo de actividades de servicio solidario orientadas a colaborar eficazmente con la solución de problemáticas comunitarias concretas. En este sentido, Tapia (2009) indica una precisión importante:

“a diferencia del inglés *service*, que puede referirse a actividades individuales y puramente asistencialistas, *solidaridad* implica un *hacer colectivo* y un *hacer con*, más que *hacer para*, mucho más cercano al significado más profundo de la pedagogía del aprendizaje servicio (p. 42)”.

- c) La vinculación intencionada de las prácticas solidarias con los contenidos de aprendizaje y/o investigación incluidos en el curriculum.

### **3.- ESCENARIOS DE INNOVACIÓN: EL DESARROLLO DE LAS POSIBILIDADES FORMATIVAS DEL APS EN LOS CONTEXTOS UNIVERSITARIOS**

¿En qué ámbitos podemos desarrollar principalmente el ApS? Por definición, siempre se desarrollará en escenarios educativos, ya se refieran al ámbito formal o no formal. En este punto, nos vamos a centrar en el desarrollo de las posibilidades formativas en la universidad por dos razones. Una, porque las universidades son también “espacios educativos”, esto es, son espacios donde no sólo se apunta al desarrollo de contenidos más o menos teóricos o académicos, sino también (y sobre todo con la implantación de los grados) otras dimensiones que se recogen de manera sistemática en la expresión “desarrollo de competencias”. Desde nuestro punto de vista, entendemos que el ApS es una forma adecuada para pensar y concretar el desarrollo de competencias<sup>68</sup>.

En segundo lugar, y por su vinculación a la comunidad, pensamos que el ApS puede ayudar a la universidad (profesores y estudiantes) a reflexionar sobre la misión social de las mismas. Se trata de una oportunidad para que en este contexto de cambios y transformaciones de los espacios universitarios también pueda reflexionarse sobre algunos temas que van desde la formación cívico-moral de los universitarios a la propia responsabilidad social de las universidades.

---

<sup>68</sup> Vid. L. Rubio (2009: 96 y ss.), especialmente la parte dedicada al desarrollo de competencias genéricas.

La revolución educativa que ha supuesto para la universidad y sus profesores el proceso de Bolonia lleva ahora a muchos de ellos ante un “vacío metodológico”. Muchos de docentes se encuentran con los mismos alumnos que antes tenían, en las mismas dependencias, obligados a realizar “cosas distintas”. Muchos de ellos tienen la sensación de que acercarse a la innovación docente se parece a un acantilado en el que a la mínima puedes despeñarte. Muchos profesores han visto invertida su concepción educativa sin explicaciones, y sin la formación suficiente para ser capaces de reestructurar su propia concepción de la práctica docente (que en muchos casos y por inercia, era la misma que habían aprendido o heredado de sus maestros).

El ApS es una metodología que siguiendo los principios del aprendizaje establecidos en el marco de Bolonia no es ajena al profesor y le envuelve también a él en el proyecto. No se sitúa como un actor externo, sino que actúa como verdadero orientador del proceso de aprendizaje desde el interior de la propia situación de aprendizaje. El ApS es una metodología que en el contexto de los créditos ECTS, por ejemplo, ayuda al profesor a reflexionar sobre su propia docencia. Desde el diseño de las guías de las asignaturas, a los métodos de enseñanza y evaluación, las actividades a desarrollar, las competencias de la materia, etc. En este contexto consideramos que el ApS constituye una metodología válida con la que el docente puede encarar de forma exitosa los retos que supone la adecuación metodológica al EEES.

Uno de los efectos que tienen las acciones de ApS es que producen un aprendizaje con sentido. En efecto, Puede afirmarse que el aprendizaje relevante de los seres humanos tiene lugar en una compleja red de intercambios, en la que se implican todas las dimensiones de su personalidad. Los seres humanos aprenden de forma relevante cuando adquieren significados que consideran útiles para sus propósitos vitales. El concepto de utilidad se relaciona estrechamente con el concepto de sentido. Es útil aquello que tiene sentido para clarificar y afrontar los problemas básicos de la vida de los individuos, para ampliar sus horizontes de conocimientos, sensibilidades y afectos<sup>69</sup>.

Desde este horizonte, los centros de formación del profesorado constituyen unos espacios privilegiados para el desarrollo de este tipo de metodologías. Sin lugar a dudas se trata, en estos casos, de una apuesta de futuro ya que muchos de los alumnos universitarios terminarán desarrollando labores docentes y la participación en este tipo de experiencias puede llevar a su vez aparejado que otros muchos puedan beneficiarse de ellas. Por otro lado, la participación de alumnos de educación (en la diversidad de grados y master) nos parece un complemento importante para su formación por cuando ayuda a reflexionar sobre sus propias concepciones educativas, convirtiéndose estas prácticas en un estímulo intelectual para pensar la educación más allá de los parámetros tradicionales.

---

<sup>69</sup> Vid. VVAA (2009). *La Universidad del aprendizaje: Orientaciones para el estudiante*. Akal, Junta de Andalucía y Universidad de Cádiz. (Consultado el 9.7.2010), disponible en: [http://www.uca.es/web/estudios/eees/documentos/Plan\\_Bolonia0.pdf](http://www.uca.es/web/estudios/eees/documentos/Plan_Bolonia0.pdf)

#### 4.- CONSIDERACIONES FINALES

A pesar de lo positivo que en general nos parece la propuesta educativa del ApS consideramos oportuno poner el acento en uno de los aspectos, a nuestro juicio, más controvertido. Se trata de aquella esfera que afecta a la libertad del educando. Tanto desde su dimensión de servicio (respuesta a las necesidades sociales), como por la índole educativa las actividades que se promueven, se trata de acciones imbuidas en contextos axiológicos densos. No sólo apuntan a una adquisición de contenidos determinados sino que también tratan de movilizar los recursos cívicos, morales y éticos de los educandos.

En este sentido, las preguntas sobre las bases teóricas desde las que se analizan las problemáticas sociales; los criterios que sirven para definir las necesidades sociales a las que se dará respuesta; o la propia obligatoriedad de las acciones constituyen aspectos a tener en cuenta. Pensamos que este tipo de cuestiones deben quedar resueltas y clarificadas a priori para que evitar el riesgo de la manipulación en este tipo de propuestas pedagógicas. En efecto, cuanto más potentes y profundas son las experiencias de aprendizaje; esto es, cuanto más afectan a la propia configuración de la personalidad moral del educando, tanto más en cuenta debe cuidarse su libertad y autonomía.

Sin embargo, en este sentido, nos gustaría concluir con una reflexión al respecto expresada por N. Tapia en el contexto de un seminario Internacional sobre Aprendizaje Servicio y Calidad educativa:

“ayer alguien que dirige un programa de voluntarios me decía, ‘si la solidaridad es obligatoria no vale’. Yo no sé si no vale, me parece que es muy meritorio ofrecer a los jóvenes la posibilidad de dar gratuitamente, de dar voluntariamente, pero también necesitamos recordar que para las instituciones educativas no es optativo formar personas capaces de aportar al bien común, profesionales capaces de aportar al desarrollo de su país<sup>70</sup>”.

#### BIBLIOGRAFÍA

Battle, R. (2009). El servicio en el aprendizaje servicio. En J. M. Puig (Coord.) *Aprendizaje servicio. Educación y compromiso cívico* (pp. 71-90). Barcelona: Grao.

Rubio Serrano, L. (2009). El aprendizaje en el aprendizaje servicio. En J. M. Puig (Coord.) *Aprendizaje servicio. Educación y compromiso cívico* (pp. 91-106). Barcelona: Grao.

---

<sup>70</sup> Vid. Tapia, N. (2008) Excelencia académica y aprendizaje-servicio en la escuela y la Educación Superior. En Actas del 11º Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario" (Buenos Aires, 30 y 31 de agosto de 2008). En Red Iberoamericana de Compromiso Social y Voluntariado Universitario, (consultado el 9.7.2010) <http://www.redivu.org/docs/articulos/Aprendizaje-servicio%20y%20calidad%20educativa.pdf>



Tapia, N. (2008). Calidad académica y responsabilidad social: el aprendizaje servicio como puente entre dos culturas universitarias. En M. Martínez (Ed.) *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades* (pp. 27-56). Barcelona: Octaedro.

Trilla, J. (2009). El aprendizaje servicio en la pedagogía contemporánea. En J. M. Puig (Coord.) *Aprendizaje servicio. Educación y compromiso cívico* (pp. 107-126). Barcelona: Grao.

---