



TENDENCIAS PEDAGÓGICAS

**2013
Nº 22**

**EXPERIENCIAS
INNOVADORAS EN
EDUCACIÓN II**

**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y TEORÍA DE LA EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID**

CONSEJO DE REDACCIÓN

DIRECTORA: Rosa M^a Esteban Moreno

SECRETARIA: Mercedes Blanchard Giménez

VOCALES

Aranda Redruello, Rosalía (Universidad Autónoma de Madrid)
Blanchard Giménez, Mercedes (Universidad Autónoma de Madrid)
Camina Duránte, Asunción (Universidad Autónoma de Madrid)
Cerrillo Martín, Rosario (Universidad Autónoma de Madrid)
Esteban Moreno, Rosa María (Universidad Autónoma de Madrid)
Fernández Prieto, Manuel Santiago (Universidad Autónoma de Madrid)
Gómez García, Melchor (Universidad Autónoma de Madrid)
Hernández Castilla, Reyes (Universidad Autónoma de Madrid)
Martín Bris, Mario (Universidad de Alcalá de Henares)
Medina Rivilla, Antonio (Universidad Nacional de Educación a Distancia)
Nieto Díez, Jesús (Universidad de Valladolid)
Paredes Labra, Joaquín (Universidad Autónoma de Madrid)
Parra Ortiz, José María (Universidad Complutense de Madrid)
Pérez Serrano, Gloria (Universidad Nacional de Educación a Distancia)
Real García, Julio (Universidad Autónoma de Madrid)
Santos Guerra, Miguel Ángel (Universidad de Málaga)
Vitón de Antonio, María Jesús (Universidad Autónoma de Madrid)

DISEÑO DE PORTADA INICIAL: Amador Méndez

CONSEJO ASESOR

De La Herrán Gascón, Agustín (UAM)
García Garrido, José Luis (UNED)
García Yagüe, Juan (Profesor Emérito UAM)
Huber Günter, L. (Universidad de Tubinga, Alemania)
Lacariere Espinoza, José Luis (UNIVO, México)
Lázaro Martínez, Ángel (UCM)
Ruiz, Guillermo (Universidad de Buenos Aires)
Sosa Fariña, José Antonio (Universidad de La Laguna)
Valle López, Javier (UAM)
Velázquez Vázquez, Daniel (Universidad Nacional Autónoma de México)

REDACCIÓN

Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación
Facultad de Formación de Profesorado y Educación
Universidad Autónoma de Madrid
tendenciaspedagogicas@uam.es
<http://www.tendenciaspedagogicas.com>

ISSN: 1989-8614

Desarrollo técnico y maquetación: CBT España

ÍNDICE

Presentación de la Revista N° 22	5
<i>Rosa María Esteban Moreno</i>	
Presentación del Monográfico: Experiencias innovadoras en Educación II	7
<i>Pilar Aramburuzabala Higuera</i>	
Una experiencia de innovación en educación primaria: medidas de atención a la diversidad y diseño universal del aprendizaje	9
<i>Cecilia Mª Azorín Abellán y Pilar Arnaiz Sánchez</i>	
Educar para la ciudadanía a través de los proyectos de innovación educativa	31
<i>María Puig Gutiérrez y Juan Antonio Morales Lozano</i>	
Trabajando con videojuegos en el aula: una experiencia con Wii Music	45
<i>Mª Fátima García Rodríguez y Manuela Raposo Rivas</i>	
Del vídeo educativo a objetos de aprendizaje multimedia interactivos: un entorno de aprendizaje colaborativo basado en redes sociales	59
<i>Iván Darío Claros Gómez y Ruth Cobos Pérez</i>	
El trabajo colaborativo entre distintas materias de grado	73
<i>Concepción Pedrero Muñoz, Ana Iglesias Rodríguez y Fernando Beltrán LLavador</i>	
Innovaciones en la metodología y la evaluación de la asignatura: "transmisión de la cultura clásica"	89
<i>Helena González Vaquerizo y Rosario López Gregoris</i>	
Metodologías innovadoras e inclusivas en educación secundaria: los grupos interactivos y la asamblea de aula	111
<i>Berta Iglesias, Lucía de la Madrid, Amparo Ramos, Concepción Robles y Alfredo Serrano</i>	
Metodologías y recursos didácticos en los títulos de grado. ¿Qué hace el profesorado y qué quiere el alumnado?	127
<i>Emilio Álvarez-Arregui, Alejandro Rodríguez-Martín y José Luis San Fabián Maroto</i>	
La UMET hacia una educación inclusiva desde su propio contexto.....	149
<i>Carlos Espinoza Cordero y Gisela Milagros Cañedo Iglesias</i>	
Nuevos escenarios para el aprendizaje. Cambiando las reglas del juego educativo	165
<i>Jaume Bellera Solà</i>	
Sistemas alternativos de evaluación de competencias aplicadas a los estudiantes en las titulaciones de grado y máster de educación y turismo en los campus de Ávila, Zamora y Salamanca.....	177
<i>Ana Iglesias Rodríguez, Concepción Pedrero Muñoz y Fernando Beltrán LLavador</i>	
El papel de la reflexión crítica en la construcción de conocimiento práctico docente	197
<i>Juan José Mena Marcos y María Luisa García Rodríguez</i>	
Modificación del pensamiento del alumnado que cursa tutoría y orientación en educación infantil	211
<i>José Antonio Ávila Fernández y Sara Conde Vélez</i>	
"¿Otro portafolios?" el alumnado ante los requerimientos del cambio de paradigma educativo	229
<i>Mª José Mayorga Fernández y Dolores Madrid Vivar</i>	

EXPERIENCIA EDUCATIVA Chiron: innovando en el aula de clásicas 243
Mercedes Ovejas Arango

RESEÑA: Cuestiones sobre bienestar

RESEÑA: Las primeras maestras

RESEÑA: Orientación, tutoría y educación emocional

NUMERO 22: EXPERIENCIAS INNOVADORAS EN EDUCACIÓN II

El número 22, tal y como prometimos en el anterior, se ha dedicado en su monográfico a la segunda parte de experiencias innovadoras, ante la llegada exhaustiva de contribuciones sobre el tema, de las que se han evaluado positivamente, las que se presentan en este número.

Las experiencias de innovación intentan un cambio de la realidad y son proyectos fundamentados en el aprendizaje real y la vivencia comunitaria (Woods, 1997) y es el contexto el que incrementa o disminuye las posibilidades de que estas experiencias ocurran (Casals, 2013). De manera que toda innovación debe sustentarse en: los procesos, el conocimiento, las personas y las tecnologías, apoyándose unas en otras. Las contribuciones de nuestro número hacen referencia a alguno de estos pilares.

En la parte del monográfico, Cecilia M^a Azorín y Pilar Arnaiz, de la Universidad de Murcia nos presentan una experiencia de innovación en Educación primaria para la atención a la diversidad, basada en los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje e incorporados en el diseño, implementación y evaluación de una unidad didáctica.

María Puig y Juan Antonio Morales, de la Universidad de Sevilla, presentan otra experiencia donde tratan de establecer nexos de unión entre los proyectos de innovación educativa y el desarrollo de la Educación para la Ciudadanía.

M^a Fátima García y Manuela Raposo, de la Universidad de Vigo, han elaborado materiales para el trabajo interdisciplinar en el área de música, con dos instrumentos como son un videojuego de Nintendo Wii y Earmaster.

Iván Darío Claros y Ruth Cobos de la Universidad Autónoma de Madrid, describen las características funcionales de un entorno web abierto, que combinado con métodos y prácticas colaborativas, permiten la manipulación y composición de objetos de aprendizaje multimedia.

Concepción Pedrero, Ana Iglesias y Fernando Beltrán de la Escuela Universitaria de Educación y Turismo de Ávila, invitan a la colaboración del docente universitario con los demás docentes, lo que revierte en un clima integrador y motivador con influencia muy positiva en la formación del estudiante y en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Helena González y Rosario López de la Universidad Autónoma de Madrid, presentan un proyecto de cambio docente en la asignatura de “Transmisión de la Cultura Clásica” del Master en Formación del Profesorado de Secundaria.

Por último, Berta Iglesias, Lucía de Madrid, Amparo Ramos, Concepción Robles, y Alfredo Serrano del IES Vallecas Magerit (Madrid) han puesto en marcha los grupos interactivos y las asambleas de aula para una escuela de éxito y calidad.

En el apartado de miscelánea, Emilio Álvarez-Arregui, Alejandro Rodríguez-Martín y José Luis San Fabián, de la universidad de Oviedo presentan una investigación sobre los estilos de enseñanza y aprendizaje a partir de una adaptación del modelo de Biggs; Carlos Espinoza y Gisela Cañedo tratan el camino de la Universidad Metropolitana de Ecuador hacia la educación inclusiva; Jaume Bellera de la Universitat de Gerona, mediante el aprendizaje servicio, aborda nuevos escenarios para el aprendizaje; Ana Iglesias, Concepción Pedrero y Fernando Beltrán, de la Universidad de Salamanca, han incorporado sistemas alternativos de evaluación de competencias; Juan José Mena y María Luisa García, también de la Universidad de Salamanca abogan por el uso de la reflexión crítica en la construcción del conocimiento práctico docente; José Antonio Ávila y Sara Conde de la universidad de Huelva presentan una investigación sobre el cambio de pensamiento en los estudiantes de grado en una asignatura de Educación Infantil y por último, M^a José Mayorga y Dolores Madrid de la Universidad de Málaga, nos presentan una experiencia de innovación enmarcada en la metodología de investigación-acción participativa.

La experiencia educativa de este número se titula Chirón: Innovando en el aula de Clásicas, sobre un sitio web, donde se recogen las aportaciones de los usuarios que deseen participar en la misma.

Agradecemos muy sinceramente todas las aportaciones y seguimos invitando a la comunicación y publicación del conocimiento que se genera día tras día, en las aulas de todos los niveles educativos.

Rosa M^a Esteban Moreno
Directora de la revista Tendencias Pedagógicas

Casals, A. (2013) Aplicación del concepto experiencia crítica al análisis de innovaciones educativas. Tendencias Pedagógicas (21) pp 79-97

Woods, P. (1997) Experiencias críticas en la enseñanza y el aprendizaje. Barcelona: Paidós

PRESENTACIÓN DEL MONOGRÁFICO

Siete Miradas sobre la Innovación Educativa

El concepto de innovación implica algo nuevo y diferente; desde alcanzar objetivos conocidos a través de nuevos métodos –intelectuales, organizativos o tecnológicos hasta lograr algo sustancialmente diferente (McLaren, 2005). De acuerdo a Frankelius (2009), innovación es el proceso de realizar cambios efectivos -graduales o radicales- en resultados, procesos o servicios.

A lo largo de la historia ha habido múltiples cambios en el diseño y la práctica educativa que surgen como respuesta de la escuela a los cambios sociales y económicos, ya que la transformación del contexto demanda que se replantee el qué, cómo y dónde se aprende. Por ello, bien podemos decir que la innovación pedagógica es diversa y polifacética.

Ante los importantes retos sociales, económicos y medioambientales a los que se enfrenta el mundo no hay una herramienta que contenga todas las respuestas; sin embargo, la innovación es el ingrediente clave de cualquier esfuerzo por mejorar la calidad de vida y la educación de las personas. Los pobres resultados académicos y las dificultades y crisis económicas han generado debates sobre la forma de dar a todos los estudiantes las oportunidades que necesitan para tener éxito, una misión que ha atraído a muchos educadores creativos. Construir una cultura de innovación pedagógica puede mejorar las oportunidades de éxito en el aprendizaje, el desarrollo y adaptación de las tecnologías a las necesidades de aprendizaje, así como la motivación y el compromiso de los estudiantes con su aprendizaje. De esta manera, la innovación educativa puede contribuir a que los estudiantes sean agentes activos en su propio aprendizaje.

La respuesta a la convocatoria de artículos para la revista Tendencias Pedagógicas es una señal del interés y actualidad de la innovación pedagógica. El elevado número de trabajos recibidos y aceptados para su publicación ha hecho necesario editar un segundo monográfico sobre el mismo tema.

Los artículos que configuran la parte monográfica de este segundo número sobre innovación pedagógica abordan diferentes facetas de la innovación y cada uno da una idea de un aspecto del cambio educativo. El lector encontrará reflexiones teóricas y revisiones de estudios sobre la Educación para la Ciudadanía y el entorno *Social Media Learning*, así como experiencias de innovación relacionadas con la atención a la diversidad y el Diseño Universal, la educación musical, la coordinación para la docencia universitaria y la metodología de enseñanza en la formación del profesorado. En el conjunto de contribuciones están representados distintos niveles educativos, desde la educación primaria hasta la universitaria, lo que aporta una visión amplia de la realidad de la innovación en el sistema educativo.

No me resta sino agradecer a los autores de la sección monográfica por sus aportes, que nos permiten tener una idea más precisa sobre la innovación

pedagógica en la actualidad, y a todos –autores de esta sección y de la miscelánea– por colaborar para que la Revista *Tendencias Pedagógicas* sea cada vez de mayor calidad.

Referencias bibliográficas

Frankelius, P. (2009). Questioning two myths in innovation literature, *Journal of High Technology Management Research*, 20; pp. 40–51.

McLaren, P. (2005). *Capitalists and Conquerors: A Critical Pedagogy Against Empire*. Lanham, MD: Rowan and Littlefield.

UNA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN PRIMARIA: MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y DISEÑO UNIVERSAL DEL APRENDIZAJE

Cecilia M^a Azorín Abellán
Pilar Arnaiz Sánchez
Universidad de Murcia

RESUMEN

Las estrategias organizativas y metodológicas deben contemplarse en las programaciones docentes y unidades didácticas para facilitar la adecuación del currículo a las características y necesidades de los discentes. Partiendo de esta premisa, se presenta una experiencia innovadora postulada en los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje en un Centro de Educación Primaria de la Región de Murcia, cuyo objetivo es el diseño, implementación y evaluación de una unidad didáctica en la que se incluyen diferentes medidas ordinarias de atención a la diversidad. Los resultados muestran el enriquecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje al insertar estas medidas en los materiales curriculares así como la acogida positiva de la propuesta por parte del alumnado.

PALABRAS CLAVE

Proceso de enseñanza-aprendizaje, Diseño Universal para el Aprendizaje, educación primaria, medidas ordinarias, atención a la diversidad.

ABSTRACT

Organizational and methodological strategies should be considered in teaching schedules and lesson plans to facilitate the adaptation of the curriculum to the characteristics and needs of the learners. On this basis, we present an innovative experience postulated in the principles of Universal Design for Learning in Primary Education Centre of the Region of Murcia, whose aim is the design, implementation and evaluation of a teaching unit in which are included different common measures for diversity. The results show the enrichment of the teaching-learning process to insert these measures in the curricular materials and the positive reception of the proposal by the students.

KEYWORDS

Teaching-learning process, Universal Design for Learning, Primary Education, ordinary measures, attention to diversity.

1. Introducción

Uno de los grandes retos de la educación actual es garantizar la calidad de la educación de todos los alumnos. Para ello es necesario establecer planteamientos didácticos que reconozcan la diversidad de los discentes y promuevan estrategias en el proceso de enseñanza-aprendizaje que den cabida a la diferencia y propicien respuestas flexibles en contextos educativos diversos (Alba, 2012). En este sentido, cabe indicar que las medidas ordinarias para la atención a la diversidad mejoran el proceso de enseñanza-aprendizaje de todos los alumnos de un aula, requiriendo actuaciones para su puesta en práctica que doten a las escuelas de medios materiales y humanos, así como de nuevos recursos didácticos y propuestas novedosas que hagan posible que las escuelas sean para todos (Arnaiz, 2011).

En los últimos años se han desarrollado diversos estudios relacionados con la aplicación de dichas medidas (Arnaiz, 2009; Martínez, 2005, 2011; Moliner *et al.*, 2011; Navarro, 2011) que han enriquecido la literatura científica en este campo. No obstante, en lo que a experiencias de innovación se refiere, apenas encontramos publicaciones acerca de las diferentes áreas curriculares que ilustren de forma explícita cómo se están implementando dichas medidas. Podríamos decir que la profundización en esta línea de trabajo dista mucho de lo que sería deseable y aconsejable.

En este trabajo se describe cómo unos profesores ponen en práctica una Unidad Didáctica en la que se incluye un elenco de medidas de atención a la diversidad con el fin de avanzar hacia el cambio que precisa hoy en día la respuesta educativa del alumnado con características tan diversas en las aulas, desde la perspectiva de la educación inclusiva (Echeita, 2006). Se requiere para ello un planteamiento holístico que modifique no sólo el paradigma educativo sino también el compromiso del profesorado, y su apuesta por la creación de materiales y recursos que den respuesta al grupo-clase de referencia, según sus características y necesidades (realidad educativa).

Partiendo de esta laguna, proponemos el diseño, implementación y evaluación de una unidad didáctica que hace uso de medidas ordinarias para atender al alumnado. Seguidamente, se expone una reflexión que versa sobre la inserción de estas medidas en el contexto de una escuela inclusiva que apueste por un Diseño Universal para el Aprendizaje, con la participación de la comunidad educativa en su conjunto como garantía de éxito, eficacia y calidad educativa “para todos”.

2. Respuestas flexibles en contextos educativos diversos: las medidas ordinarias de atención a la diversidad

La atención a la diversidad del alumnado no debería ser asociada a discapacidad, a dificultades de aprendizaje o a necesidades educativas derivadas de compensación educativa. Por el contrario, en el proceso educativo es necesario considerar diversos a todos los alumnos (Parrilla, Martínez y Zabalza, 2012) y no olvidar que los niveles de competencia curricular en un aula son diferentes, lo que exige una gran riqueza de

estrategias para llevar a cabo una respuesta educativa de calidad. En consecuencia, es aconsejable el uso de medidas ordinarias de atención a la diversidad en el aula debido a la riqueza de propuestas que ello supone. Un aula inclusiva debería adoptar el máximo de medidas, estrategias y recursos para dar respuesta a todos sus alumnos. Según Casanova (2012), uno de los elementos curriculares más decisivos para la personalización de la enseñanza es la propia metodología, puesto que permite aproximar el aprendizaje a cada persona de acuerdo con sus características particulares.

Si revisamos la normativa estatal, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo (LOE), de Educación, recoge en su Preámbulo como principios fundamentales, entre otros: la calidad de la educación para todo el alumnado, la equidad como garantía de la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación. En este sentido, el sistema educativo se configura como elemento compensador de desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que derivan de discapacidad.

A nivel regional el Decreto 359/2009, por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, indica en su artículo 4, apartado 1 que:

“Los centros educativos elaborarán el Plan de Atención a la Diversidad en el que recogerán las actuaciones generales de atención a la diversidad y las medidas ordinarias y específicas de respuesta educativa a la diversidad de su alumnado, los criterios y procedimientos previstos para su implantación, desarrollo, seguimiento y evaluación y los programas específicos que para una mejor atención del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo pudiera establecerse”.

Continuando con esta legislación autonómica, en el Decreto 359/2009, se define medidas de apoyo ordinario como:

“Estrategias organizativas y metodológicas que facilitan la adecuación de los elementos prescriptivos del currículo de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia al contexto sociocultural de los centros educativos y a las características del alumnado con objeto de proporcionar una atención individualizada en el proceso de enseñanza y aprendizaje sin modificar los objetivos propios de la etapa”.

Por otro lado, la Orden de 4 de junio de 2010 (B.O.R.M. de 17 de junio) por la que se regula el Plan de Atención a la Diversidad de los Centros Públicos y Centros Privados Concertados de la Región de Murcia, establece que se han de implementar cuantas medidas sean necesarias en los centros educativos para responder a las necesidades y características de su alumnado. Asimismo, hace mención al catálogo de actuaciones generales, medidas ordinarias y medidas específicas de respuesta educativa a la diversidad del alumnado. Para continuar, centraremos la atención en el concepto de medidas ordinarias que se propone en la misma y las estrategias organizativas y metodológicas que se contemplan en ella por estar directamente relacionadas con la experiencia que

se expone en este trabajo. Por consiguiente, según la Orden de 4 de junio, las *medidas ordinarias* son definidas como:

“Todas aquellas estrategias organizativas y metodológicas que, aplicadas a un alumno o a un grupo de alumnos en las aulas, facilitan la adecuación de los elementos prescriptivos del currículo de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia al contexto sociocultural de los centros educativos y a las características del alumnado con objeto de proporcionar una atención individualizada en el proceso de enseñanza y aprendizaje sin modificar los objetivos propios del curso, ciclo y/o la etapa”.

En la tabla 1 puede contemplarse la variedad y abundancia de dichas medidas.

MEDIDAS ORDINARIAS	Los métodos de aprendizaje cooperativo.
	El aprendizaje por tareas.
	El aprendizaje por proyectos.
	El autoaprendizaje o aprendizaje autónomo.
	El aprendizaje por descubrimiento: basado en problemas, proyectos de investigación, etc.
	El contrato didáctico o pedagógico.
	La enseñanza multinivel.
	Los talleres de aprendizaje.
	La organización de contenidos por centros de interés.
	El trabajo por rincones.
	Los grupos interactivos.
	La graduación de las actividades.
	La elección de materiales y actividades.
	El refuerzo y apoyo curricular de contenidos trabajados en clase, especialmente en las materias de carácter instrumental.
	El apoyo en el grupo ordinario, siendo éste al profesorado, al alumnado o al grupo-aula.
	La tutoría entre iguales.
	La enseñanza compartida o co-enseñanza de dos profesores en el aula ordinaria.
	Los agrupamientos flexibles de grupo.
	Los desdoblamientos del grupo.
	La utilización flexible de espacios y tiempos en la labor docente.
La inclusión de las tecnologías de la información y la comunicación en el trabajo diario de aula.	
Las redes de colaboración y coordinación del profesorado para el diseño de proyectos, programaciones y para el seguimiento y evaluación del alumnado.	
La orientación para la elección de materias optativas más acordes con los intereses, capacidades y expectativas de los alumnos.	
Las estrategias metodológicas que fomentan la autodeterminación y participación de los alumnos con necesidades educativas especiales que precisen un apoyo intenso y generalizado en todas las áreas: la estimulación	

<p>multisensorial, la programación por entornos, la estructuración espacio-ambiental, la planificación centrada, la comunicación aumentativa y alternativa.</p>
<p>Cuántas otras estrategias organizativas y curriculares favorezcan la atención individualizada del alumnado y la adecuación del currículo con el objeto de adquirir las competencias básicas y los objetos del curso, ciclo y/o la etapa.</p>

Tabla 1. Medidas ordinarias Orden 4 de junio de 2010

Las estrategias a las que aluden las medidas expuestas deben ser contempladas en las programaciones docentes y unidades didácticas, facilitando la adecuación de los elementos prescriptivos del currículo a las características y necesidades del alumnado. Ciertamente, nuestra experiencia de innovación parte de esta idea, subrayando la importancia de diseñar materiales didácticos originales que verdaderamente otorguen una respuesta comprometida a dichas medidas mediante la aplicación real de un currículum flexible que atienda a cada niño y niña en función de sus características e intereses personales, es decir, que responda al modelo de educación inclusiva.

3. El Diseño Universal para el Aprendizaje: un diseño accesible para todos

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) reúne un conjunto de principios fundamentales para desarrollar un currículum que proporcione a todos los estudiantes igualdad de oportunidades para aprender (CAST, 2011). Éstos son (Figura 1): a) proporcionar múltiples medios de representación (el “qué” del aprendizaje), b) proporcionar múltiples medios de expresión (el “cómo” del aprendizaje) y c) proporcionar múltiples medios de compromiso (el “por qué” del aprendizaje) como se observa en la figura 1.

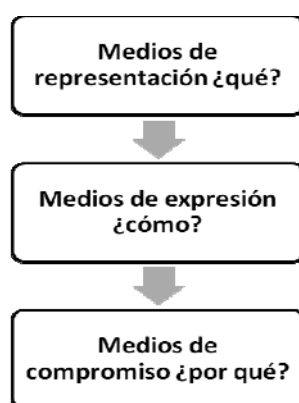


Figura 1. Principios del Diseño Universal para el Aprendizaje

Su fin último es la eliminación de barreras que impidan el acceso al aprendizaje mediante la apuesta por un diseño curricular que tenga en cuenta las heterogéneas características del alumnado al que va dirigida la programación en cuestión. De esta forma, es posible ofrecer una respuesta

flexible e individualizada a las necesidades de los discentes, en la que pueden ser insertadas las medidas ordinarias.

A su vez, y según Alba (2012), desde las propuestas del Diseño Universal para el Aprendizaje, se intenta aprovechar el potencial de los recursos tecnológicos para permitir que haya diferentes formas de acceso a un contenido, diferentes posibilidades de interactuar con él y de mostrar que se ha producido el aprendizaje. Al respecto, Arnaiz y Azorín (2012) consideran que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) posibilitan la creación de nuevos escenarios y oportunidades de interacción para los alumnos con y sin necesidades de apoyo educativo o de compensación educativa. En suma, un uso inclusivo de las TIC facilitará la supresión y minimización de las barreras al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Desde este planteamiento subyace, por consiguiente, el interés por la creación de estos escenarios y la elaboración de materiales en red (*edublog*). Muntaner (2010) indica, a este respecto, la necesidad de avanzar hacia la construcción de materiales más accesibles, de formar al profesorado en TIC, y de trabajar en nuevas propuestas educativas hasta lograr un Diseño Universal para el Aprendizaje.

4. Objetivos

- ✓ Diseñar, implementar y evaluar la experiencia innovadora llevada a cabo a través de una unidad didáctica con la inclusión de medidas ordinarias de atención a la diversidad.
- ✓ Favorecer el desarrollo de respuestas flexibles en contextos educativos diversos.

5. Metodología y actividades

La unidad didáctica “La primavera” se ha implementado durante el segundo trimestre del curso escolar 2011-2012 coincidiendo con el inicio de la estación de primavera, hilo conductor de esta experiencia. Para el desarrollo de la misma se ha elaborado un material innovador, original y creativo que forma parte de la programación diseñada por la maestra de música (coautora del presente artículo), concretamente, se corresponde con la unidad didáctica número once.

Para el seguimiento de dicha unidad no es preciso el uso único del tradicional libro de texto puesto que se ha elaborado un *edublog* como parte esencial de nuestra innovación, combinando la realización de actividades a través del formato impreso y virtual. El alumno dispone (en el *edublog* denominado “Primavera Musical”) del material necesario para seguir los contenidos trabajados en el aula (vídeos, partituras, textos, imágenes, información de interés, fichas...). Se ha diseñado un *corpus* de actividades que propician la participación activa del alumnado, con un alto componente lúdico y un eminente enfoque interdisciplinar (fusionando la educación plástica y musical).

La experiencia didáctica que presentamos en este trabajo se aborda desde el área de artística, concretamente, en la asignatura de música en educación primaria. Se ha llevado a la *praxis* escolar con 3º de educación primaria (segundo ciclo) en el CEIP “Los Álamos” de Murcia, con una duración de 8 sesiones. Se ha utilizado una metodología de grupo único con una muestra de 26 participantes (15 niñas y 11 niños), de los cuales uno de ellos tiene *hipoacusia leve*, otro tiene *acondroplasia* y otra es *talento en expresión plástica* (pensamiento divergente).

Consideramos que la música es un lenguaje universal que mejora las relaciones del grupo de iguales, un instrumento idóneo de atención a la diversidad y un medio inclusivo *per se*. Esta idea es defendida por Fernández-Carrión (2011), autor que asegura que la música en sí misma es inclusiva, pues aglutina dimensiones intelectuales, sociales y afectivas, lo que la convierte en una herramienta ideal de transformación social y educativa. A continuación, se enumeran las actividades desarrolladas con una breve explicación de las mismas:

1.- *Visita al edublog “Primavera Musical”* (Figura 2) disponible en el siguiente enlace: <http://primaveramusicalparatodos.blogspot.com.es/>. Accedemos a este espacio virtual con la finalidad de introducir al alumnado en el manejo de un blog y familiarizarlo con los contenidos inmersos en el mismo que están relacionados con la asignatura de música (concretamente, con la Unidad Didáctica 11: La Primavera). En el aula de informática (con los alumnos distribuidos en tríos heterogéneos) navegamos por el blog y consultamos la información disponible para seguir las actividades propuestas en cada una de las páginas creadas a tal efecto.

2.- *Canto de la canción “La Primavera”*. Ensayamos la canción (melodía y ritmo). Aprovechando las buenas temperaturas, nos desplazamos al patio del colegio para cantar al aire libre, aprendemos la letra de la canción y la memorizamos, léase: “*La primavera ya llegó y con su manto nos cubrió, de colores vivos de flores y sol, que inundan los campos de luz y de amor*”. Seguidamente, trabajamos esta melodía a modo de canon a 4 voces, dividimos la clase en cuatro grupos clasificados por timbre de voz (esta canción se encuentra disponible para su consulta en la página del edublog titulada “Canción La Primavera”).



Figura 2. Captura de la página principal del edublog “Primavera Musical”

3.- *Musicograma “La Primavera” de Antonio Vivaldi.* Escuchamos la audición y seguimos el musicograma que se propone en el vídeo. Observamos que una misma melodía puede ser representada de diferentes formas mediante el análisis de distintos musicogramas de una obra musical. Posteriormente, cada alumno elabora su propio musicograma en un folio tamaño DIN A3 (esta información -musicograma, imágenes y vídeo- se encuentra disponible para su consulta en la página del edublog titulada “Musicograma La Primavera de Vivaldi”).

4.- *Lectura sobre la relación de la música y las plantas.* Leemos el texto propuesto en el edublog y contestamos a las cuestiones sobre el mismo por parejas. Las respuestas se elaboran a través de un documento Word que se envía a la maestra para su corrección a su dirección de correo electrónico (esta lectura se encuentra disponible para su consulta en la página del edublog titulada “La música y las plantas”).

5.- *Interpretación con flauta dulce de la canción “Scarborough fair”.* Introducimos la tutoría entre iguales en el alumnado agrupando para el estudio de esta partitura por parejas de alumnos heterogéneos, por ejemplo: un alumno que toca bien y conoce las posiciones de las notas en la flauta y una alumna que tiene dificultades y no recuerda algunas de las posiciones, fomentamos, de esta forma, la ayuda entre iguales (la partitura de esta canción se encuentra disponible para su consulta en la página del edublog titulada “Scarborough fair”).

6.- *Danza “Hassual”.* Bailamos la coreografía de la danza típica de Israel “Hassual” en el aula de psicomotricidad. A colación de la misma, introducimos matices de interculturalidad comentando con los alumnos si conocen este país, les pedimos que nos lo muestren en el globo terráqueo, que nos describan cómo es su bandera... Aprendemos la coreografía con el alumnado dispuesto en corro, durante los ensayos rotamos posiciones para que todos bailen con

todos (la partitura de esta danza y el vídeo representativo de la misma se encuentra disponible en la página del *edublog* titulada “Danza Hassual”).

7.- *Sesión de arteterapia y relajación; dibujo musical*. Escuchamos el álbum de Enya (Watermark) con una duración aproximada de 40 minutos. Se ofrece total libertad a los discentes para que dibujen aquello que les inspira esta música y lo plasmen en una cartulina utilizando cualquier tipo de material: témperas, rotuladores, lápices de colores, acuarelas, plastilina, papel celofán, ceras, purpurina, etc. Un ejemplo de este trabajo puede verse en la figura 3. Con esta actividad, nuestro propósito es dejar volar la imaginación, fomentar el desarrollo de la creatividad y la expresión libre del alumno a través de su relación con la pintura y la música. Para la realización de esta tarea, se establece una estrecha colaboración y coordinación entre las maestras de la asignatura de música y de plástica para trabajar de forma conjunta en el aula (enseñanza compartida). Las obras creadas se guardan para su posterior exposición en los pasillos del centro escolar durante la Semana Cultural del Centro próxima en el tiempo a esta experiencia de innovación (la música de Enya se encuentra disponible para su audición en la página del *edublog* titulada “Relajación y dibujo: Enya”).



Figura 3. Dibujo realizado por una alumna talento en expresión plástica

8.- *Inventación de un cuento musical* a partir de unas imágenes relacionadas con la primavera y lectura del mismo al resto del grupo-clase. Se pondrá especial énfasis en la importancia del respeto a los compañeros y sus aportaciones (las imágenes para la elaboración del cuento se encuentran disponibles para su consulta en la página del *edublog* titulada “Inventa un cuento”).

9.- *Ficha de autoevaluación*. Rellenamos la ficha de autoevaluación sobre la experiencia (esta ficha se encuentra disponible para su consulta en la página del *edublog* titulada “Autoevaluación”).

10.- *Cuento musical de primavera*. Se trata de la organización de un cuento musical con voces e instrumentos en directo, con la actuación de una de las

autoras de este trabajo (maestra de música e intérprete saxofonista) y colaboradores en la entrada del centro, siendo representado para cuatro grupos (1º, 2º, 3º y 4º de educación primaria). Cabe destacar, especialmente, la participación activa del alumnado en el seguimiento de las canciones y su acompañamiento (el vídeo recopilatorio de esta audición se encuentra disponible para su consulta en la página del *edublog* titulada “Cuento Musical celebrado en el CEIP Los Álamos”).

De forma genérica, minutos previos a la finalización de cada una de las sesiones se realizó un circuito de trabajo por rincones organizado mediante temáticas (lectura, juegos, pintura y música):

- ✓ *Rincón de lectura*: compuesto por distintos libros relacionados con la primavera, por el ejemplo, El Rey León, cuya canción “Hakuna Matata” se interpreta en el Cuento Musical de Primavera celebrado en el centro.
- ✓ *Rincón de juegos*: se ofrece al alumnado una variedad de juegos para su entretenimiento. Su finalidad es que practiquen y refuercen los contenidos musicales de forma lúdica (las notas en el pentagrama, figuras musicales, preguntas sobre familias de instrumentos, historia de la música), entre ellos: baraja musical, dominó musical y trivial musical online disponible en dos ordenadores para jugar por grupos, puede consultarse en la siguiente dirección: <http://contenidos.educarex.es/mci/2006/33/PrecargaPresentacion.swf>
- ✓ *Rincón de pintura*: disponemos de cinco iPod para reproducir música clásica con auriculares mientras el alumnado se relaja pintando (arteterapia). Facilitamos la disposición de una mesa grande para trabajar y un espacio libre para dejar secar las obras elaboradas con témperas y acuarelas.
- ✓ *Rincón de música*: formado por instrumentos no convencionales para ser explorados por los discentes (algunos de ellos: cazú, palo de lluvia, caja de música, cuenco tibetano, instrumentos elaborados con material de reciclaje).

A continuación, se expone la contribución de las actividades realizadas en la unidad didáctica “La Primavera” al desarrollo de las medidas ordinarias de atención a la diversidad (Tabla 2):

CONTRIBUCIÓN DE LAS ACTIVIDADES IMPLEMENTADAS AL DESARROLLO DE LAS MEDIDAS ORDINARIAS		
	MEDIDAS ORDINARIAS	CONTRIBUCIÓN DE LA EXPERIENCIA
1	<i>Aprendizaje por tareas</i>	Mediante la creación del musicograma, elaboración de respuestas para las preguntas sobre textos e informaciones contenidas en el <i>edublog</i> , interpretación con flauta, danza, dibujo e invención de un cuento de forma individual, por parejas, tríos (pequeño

		grupo) y gran grupo.
2	<i>El refuerzo y apoyo curricular de contenidos trabajados en clase</i>	A través de la atención individualizada según las necesidades de los alumnos llevada a la praxis mediante el diseño de materiales personalizados, por ejemplo, preparación de fichas de refuerzo para la alumna que tiene problemas para tocar la flauta porque no retiene las posiciones de algunas notas en la flauta, se intensifica la intervención con esta niña facilitándole materiales de apoyo para que pueda seguir el ritmo ordinario de la clase.
3	<i>La tutoría entre iguales</i>	Basada en la diferencia de nivel de competencia curricular entre ambos, fomentamos que los alumnos se ayuden unos a otros en las tareas propuestas en la experiencia de innovación.
4	<i>La enseñanza compartida o co-enseñanza de dos profesores en el aula ordinaria</i>	De forma puntual, la actividad de relajación y dibujo fue compartida entre la maestra de educación musical y la maestra de educación plástica durante una sesión, lo que supuso la coordinación entre ambas para la concreción del horario en el que se desarrollaría esta actividad y el triunfo de una cultura colaborativa apostando por el aprendizaje globalizado (educación artística) e interdisciplinar favorecedor del éxito de la propuesta plástico-musical.
5	<i>La inclusión de las TIC en el trabajo diario de aula</i>	Adquirida a través del <i>edublog</i> (diseñado a modo de repositorio de contenidos curriculares) como plataforma de apoyo del proceso de enseñanza-aprendizaje en el espacio virtual, el trabajo con formato Word en una de las actividades propuestas y el dominio del correo electrónico de forma básica.

6	Trabajo por rincones	Durante el transcurso de las ocho sesiones de duración de la propuesta didáctica implementada, se reservó unos minutos finales para trabajar por rincones de forma libre con el asesoramiento y orientación de la maestra en cada una de las cuatro esquinas (rincones) del aula de psicomotricidad que fueron equipadas con información y recursos adicionales para tal fin. El contenido de cada uno de los rincones quedó delimitado como sigue: rincón de lectura, rincón de juegos, rincón de pintura y rincón de música.
7	La utilización flexible de los espacios y tiempos	Extrapolable a la adaptación del aula de psicomotricidad a las necesidades de nuestro alumnado según la programación didáctica diseñada, la coordinación de momentos para trabajar de forma conjunta entre docentes y la flexibilidad de los tiempos predeterminados según la evolución de la experiencia.
8	La elección de materiales y actividades	La elección y creación original de materiales didácticos es una de las grandes aportaciones de nuestra experiencia de innovación en cuanto que se han creado actividades expresamente diseñadas para el grupo-clase participante en este proyecto. En este sentido, se configura <i>per se</i> como una programación adaptada a las necesidades y características de nuestro alumnado.

Tabla 2. Contribución de las actividades realizadas en la unidad didáctica “La Primavera” al desarrollo de las medidas ordinarias de atención a la diversidad

6. Instrumentos de evaluación y recogida de información

Los instrumentos de evaluación utilizados han sido los siguientes: (1) producciones escolares realizadas por el alumnado, (2) diario de sesiones, (3) tabla de medidas ordinarias, (4) asamblea de seguimiento (valoración) de la experiencia y (5) ficha de autoevaluación de la unidad didáctica.

1.- *Producciones escolares realizadas por el alumnado*, el procedimiento de evaluación del trabajo realizado por los alumnos/as a lo largo de la unidad didáctica se nutre de la revisión y calificación de las siguientes actividades propuestas en la experiencia: canto grupal de la canción “La Primavera” y ejecución del canon a 4 voces, elaboración individual del musicograma sobre la

obra “La Primavera” de Antonio Vivaldi, creación de un documento Word por parejas con las respuestas a las cuestiones planteadas en la lectura de “La música y las plantas”, interpretación con flauta de la partitura “Scarborough fair”, baile grupal de la danza “Hassual”, realización individual del dibujo libre e invención del cuento musical individual. En cada una de estas actividades el alumnado ha obtenido una puntuación individual, la media de estas calificaciones ha supuesto la nota final de la unidad didáctica (anexo I).

2.- *Diario de sesiones*: se ha llevado a cabo una reflexión y seguimiento de las acciones realizadas (actividades), idoneidad de las mismas, apreciaciones que son objeto de análisis, experiencias y resultados obtenidos (lo que ha propiciado la evaluación continua del proceso de enseñanza-aprendizaje). Se ha analizado la realidad educativa en la que nos encontramos inmersos (contextualización), logrando así una retroalimentación acerca del proceso educativo, cuestionando qué hemos hecho, cómo se ha desarrollado la experiencia, qué podemos cambiar, qué funciona bien... Precisamente, el ritmo dinámico y vertiginoso de la educación nos impide en ocasiones reflexionar sobre la práctica docente, algo que es esencial en el ámbito educativo para la consecución de mejoras y el análisis crítico de lo que estamos haciendo. Se han establecido las siguientes categorías para el análisis de la información: a) colaboración-cooperación, b) motivación e interés, c) participación y compromiso, d) dificultades encontradas. También, dentro del diario de sesiones hemos delimitado un apartado a modo de registro anecdótico para introducir en él aquellas anécdotas o comportamientos que se consideran importantes y enriquecen la recogida de información (anexo II). Se han recogido una serie de registros a través de la observación directa de la conducta, el comportamiento, la actitud y la respuesta del alumnado a la propuesta didáctica implementada.

3.- *Tabla de evaluación de las medidas ordinarias*: se ha diseñado una tabla para delimitar los aspectos organizativos de la puesta en práctica de cada una de las medidas así como su proceso de evaluación mediante la reflexión de los aspectos positivos y negativos (a rellenar por parte del docente una vez finalizada la experiencia) derivados de la implementación de las medidas ordinarias en el aula de educación primaria (anexo III).

4.- *Asamblea de seguimiento de la experiencia*: al comienzo de la quinta sesión de la unidad didáctica se dedicó unos minutos a la realización de una asamblea de valoración para conocer cómo estaba siendo acogida la experiencia por parte del alumnado. Se comentaron aspectos relacionados con las nuevas dinámicas de clase y las medidas abordadas a través de la propuesta didáctica con el fin de conocer la percepción de los propios discentes. Se realizaron las siguientes preguntas: ¿te gusta la organización del aula dispuesta por rincones?, ¿te interesaría trabajar por rincones en otras asignaturas?, ¿te motiva más usar el *edublog* que el libro de texto?, ¿te parece bien dar la clase de música en distintos espacios?, ¿te gusta que haya dos profesores en el aula para realizar tareas conjuntas?, ¿crees que es positivo ayudar a los compañeros que tienen dificultades? Las contestaciones a estas preguntas fueron recogidas contabilizando a mano alzada las respuestas del alumnado, proponiendo que levantara la mano quién considerara que sí a la pregunta

realizada y no la levantara quién considerara que *no*. (Véase tabla de registro en anexo IV).

5.- *Ficha de autoevaluación del alumnado*: con la intención de provocar una reflexión en el alumnado sobre su propio proceso de aprendizaje se propone una ficha de autoevaluación a contestar por los discentes una vez concluida la propuesta didáctica “Primavera Musical” (la ficha de autoevaluación se encuentra disponible para su consulta en la página del *edublog* titulada “Autoevaluación” y anexo V).

7. Análisis y resultados

Respecto al análisis del *diario de sesiones*, ofrecemos una síntesis derivada de los datos extraídos mediante observación directa en el aula durante el desarrollo de las actividades propuestas en la experiencia que presentamos. Se han delimitado cuatro categorías que han proporcionado la siguiente información:

- a) *Colaboración y cooperación*: el alumnado se ha mostrado en todo momento animado por la realización de tareas en grupo, actuando de forma colaborativa y solidaria entre iguales (tutoría), desarrollando actividades de forma cooperativa, mostrando habilidades sociales y constatando las buenas relaciones vigentes del grupo-clase participante.
- b) *Motivación e interés*: la realización de actividades originales, cercanas a las TIC (formato digital, DUA), los cambios de rutina (salidas fuera del aula ordinaria para dar clase de música), el trabajo por rincones, etc. han propiciado en el alumnado una fuerte motivación, verificada en la implicación de los discentes y su interés por las actividades propuestas.
- c) *Participación y compromiso*: los alumnos/as han participado de forma activa en las tareas realizadas, mostrándose comprometidos con los plazos de entrega de las distintas actividades, implicándose en la realización del musicograma, dibujo musical, ejecución de canciones, interpretación con flauta, danza y el uso del *edublog*.
- d) *Dificultades encontradas*: el constante cambio de aula motivado por la diversidad de tareas y flexibilización de los espacios de enseñanza, han dificultado el mantenimiento de la atención/concentración por parte del alumnado, puesto que son alumnos que no están acostumbrados a salir del aula ordinaria con asiduidad. Por otro lado, la falta de disciplina es un aspecto que ha propiciado mal comportamiento por parte de alguno de ellos (de forma puntual y aislada).

En relación a los resultados derivados de la evaluación de las *producciones escolares y las actividades realizadas por el alumnado* (*musicograma, documento Word, dibujo, cuento musical, interpretación vocal -canción La Primavera-, instrumental -Scarborough fair- y danza -Hassual-*)

podemos concluir que las calificaciones finales han sido las siguientes: sobresaliente (45%), notable (35%) y suficiente (20%), datos ligeramente superiores a los obtenidos en la unidad didáctica inmediatamente anterior (nº 10) titulada “Quedamos en el cine...” en la que se obtuvo los siguientes resultados: 35% sobresaliente, 40 % notable y 25 % suficiente.

A través del *registro anecdótico* hemos recogido algunas de las opiniones e ideas del alumnado vertidas a lo largo de la unidad didáctica sobre las actividades que se han ido realizando. Éstas evidencian el potencial motivar de las medidas ordinarias en el aula, por ejemplo:

Seño... esto de trabajar por rincones está muy bien ¡podríamos hacerlo en todas las asignaturas!”

“Profe... ¿puedo traer un póster con flores que tengo en casa para ponerlo en el rincón de la lectura?”

De las anotaciones registradas en el cuaderno de notas se desprende que, en todo momento, el alumnado se ha mostrado entusiasmado con la experiencia, especialmente con el cambio de rutinas y dinámicas de clase (nuevos espacios), estrategias y medidas ordinarias implementadas (tutoría entre iguales, trabajo por rincones, enseñanza compartida...) mostrando un alto grado de implicación.

En cuanto a la reflexión acerca de los aspectos positivos y negativos relacionados con las medidas recogidas en *la tabla de evaluación de las medidas ordinarias* (anexo III), podemos afirmar que la mayoría de las medidas aplicadas en el presente proyecto aportan un cambio e innovación como mejora (aprendizaje por tareas, refuerzo y apoyo curricular de contenidos trabajados en clase, tutoría entre iguales, enseñanza compartida – un ejemplo de ello puede observarse en la tabla 3-, inclusión de las TIC en el trabajo diario del aula, trabajo por rincones, utilización flexible de espacios y tiempos, elección de materiales y actividades y énfasis en la elaboración de materiales accesibles “para todos” según los planteamientos del DUA) que también es constatable en los resultados, pues en referencia a la evaluación de los resultados, ha mejorado el rendimiento del alumnado en sus calificaciones.

MEDIDA ORDINARIA	ENSEÑANZA COMPARTIDA (CO-ENSEÑANZA)
FINALIDAD	Favorecer la globalización del proceso de enseñanza-aprendizaje (fusión de los lenguajes; plástico y musical, integradores del área de artística).
ALUMNO DESTINATARIO	3º Educación Primaria.
ORGANIZACIÓN ESPACIO-TEMPORAL	Lugar: aula ordinaria del grupo-clase. Horario: coordinación por parte del profesorado (maestra de música y maestra de plástica) en la concreción del día y la hora para la celebración de la actividad del "dibujo musical".
ASPECTOS POSITIVOS	<i>Enriquecimiento del proceso educativo, mayor motivación por parte del alumnado, integración de dos materias (música y plástica) en un mismo espacio y tiempo (globalización de la enseñanza), cultura colaborativa (cooperación entre docentes),</i>
ASPECTOS NEGATIVOS	<i>No se han encontrado aspectos negativos derivados de la aplicación de esta medida.</i>

Tabla 3. Contribución de las medidas ordinarias al proceso de enseñanza-aprendizaje

En particular, aspectos positivos a destacar son el desarrollo personal, social y cognitivo del alumnado, el enriquecimiento del proceso educativo, la motivación, la transversalidad, la globalización y la interdisciplinariedad de la enseñanza... En relación a los aspectos negativos fruto de la reflexión, concluimos la falta de recursos humanos, sociales y económicos (por ejemplo: dotación al centro de mayores recursos informáticos para dar respuesta a la generación de nativos digitales imperante en la sociedad contemporánea, propiciando la ratio de un alumno por ordenador y no de tres alumnos por ordenador como es el caso actual). Otro aspecto negativo derivado de la observación del profesorado es la necesidad de transformar las relaciones existentes entre los docentes, fomentando cauces para que se establezca una verdadera cultura colaborativa que acabe con la balcanización del profesor en su aula (aislamiento) y el individualismo, dando paso a la enseñanza compartida como una dinámica de cambio positiva.

Según los datos recogidos en la *asamblea de seguimiento de la experiencia*, un 95.7 % del alumnado se posiciona a favor del trabajo en grupo, prefiriendo una organización del aula por rincones y el uso del *edublog* frente al libro de texto el 100% del grupo-clase. Al 87% le parece bien que haya dos profesores en el aula para realizar tareas conjuntas mientras que un 13% se muestra reacio a la enseñanza compartida por varios profesores en un mismo aula (consideramos que la balcanización ha derivado en un proceso de aculturación del propio alumnado hacia las dinámicas tradicionales de las que es objeto participe desde que comienza su escolaridad).

Por último, la *ficha de autoevaluación* ha permitido al alumnado reflexionar sobre su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, calificándose a sí mismo de la siguiente forma: sobresaliente (55%), notable (40%) y suficiente (5%), lo que dista de las calificaciones finales obtenidas que comentábamos en líneas anteriores, siendo tendentes a la baja respecto a las impresiones del alumnado manifestadas en este instrumento.

8. Conclusiones

Los objetivos formulados al inicio de la experiencia han sido desarrollados con éxito tras el diseño, implementación y evaluación de la innovación referida a la unidad didáctica “La Primavera” y la inclusión en la misma de algunas de las medidas ordinarias de atención a la diversidad reflejadas en la Orden de 4 de junio de 2010. A su vez, hemos constatado la idoneidad de estas medidas para favorecer el logro de respuestas flexibles en contextos educativos diversos como es el nuestro (CEIP “Los Álamos”).

Un dato relevante a tener en cuenta que se desprende de la observación directa del quehacer diario del aula y las anotaciones realizadas en el diario de sesiones es que el alumnado se muestra más partícipe con la inclusión de las medidas ordinarias, adoptando un rol activo y mostrándose ciertamente motivado con las actividades propuestas a partir de las nuevas dinámicas, organizaciones, estrategias y recursos empleados.

Paradójicamente, de la evaluación de las medidas implementadas no se derivan opiniones negativas por parte del profesorado. Desde nuestra propia visión como docentes, comprendemos que el diseño de actividades que integren estas medidas supone un esfuerzo, compromiso, reflexión, dedicación... aunque todo ello se ve debidamente recompensado en la mejora educativa acontecida.

Por tanto, es posible el diseño de unidades didácticas que utilicen las medidas ordinarias como elementos enriquecedores del proceso educativo. Pensamos que es importante que el docente reflexione sobre cómo contribuye desde su programación docente a la adquisición de dichas medidas y si el tránsito a las medidas específicas se produce una vez que se han agotado, verdaderamente, los recursos de la vía ordinaria (Arnaiz, 2009; Martínez, 2011).

De todo ello se desprende que atender a la diversidad del alumnado en general no es fácil, implica el establecimiento de unos objetivos, horarios, actividades... y la adaptación de los niveles curriculares. Si queremos que todos participen, debemos formalizar nuestro compromiso como docentes. La planificación de la enseñanza requiere tiempo, preparación del profesorado, elaboración del material, organización de la estructura espaciotemporal, apoyos... Aunque existen diversidad de medidas para aplicar, en la mayoría de las ocasiones, estas medidas quedan en “simples intenciones” de lo que debería hacerse pero no se hace. Por tanto, es necesario ajustar lo que la normativa defiende como deseable con las medidas que luego se desarrollan en la práctica educativa (Arroyo, 2012).

Al respecto, Arnaiz (2012) expresa que, para la consecución de escuelas más eficaces e inclusivas, se hace imprescindible el desarrollo de mecanismos que otorguen la respuesta educativa que cada alumno necesita. La construcción de estas escuelas exige su inmersión en procesos de reforma poliédrica a nivel curricular, organizativo y metodológico (incluyendo el uso de estrategias y medidas como una respuesta ineludible).

Para Martínez (2005), la respuesta a la diversidad debe garantizarse desde el mismo proceso de planificación, desarrollo y evaluación del currículo. Experiencias como las llevadas a cabo por Navarro (2011) demuestran cómo a través de la adopción de medidas educativas y organizativas adecuadas, seleccionadas y bien planificadas, se puede influir positivamente sobre el rendimiento escolar del alumnado. Por tanto en nuestra opinión, y tras la experiencia aplicada, admitimos que la inclusión de estas medidas, sin duda, enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En definitiva, las medidas ordinarias de atención a la diversidad son aquellas herramientas que, con mayor o menor grado de frecuencia o generalidad, deberían ser empleadas en las aulas para responder a la diversidad de todo el alumnado, entendiendo el uso de estas estrategias *motu proprio* como oportunidades de aprendizaje.

9. Anexos

Anexo I. Registro de calificaciones para las producciones escolares

ACTIVIDAD	ALUMNO/A	CALIFICACIÓN OBTENIDA	
Canción "La Primavera"			
Canon a 4 voces			
Musicograma			
Preguntas lectura			
Canción "Scarborough Fair"			
Danza "Hassual"			
Dibujo libre			
Cuento musical			
Nota Final	Suficiente	Notable	Sobresaliente

Anexo II. Registro anecdótico

NOMBRE	FECHA	ACTIVIDAD	ANÉCDOTA

Anexo III. Tabla de medidas ordinarias

MEDIDA ORDINARIA
FINALIDAD
ALUMNO DESTINATARIO
ORGANIZACIÓN ESPACIO-TEMPORAL
ASPECTOS POSITIVOS
ASPECTOS NEGATIVOS


Anexo IV. Registro de la Asamblea

PREGUNTA	SÍ	NO	A VECES
¿Te gusta la organización del aula dispuesta por rincones?			
¿Te interesaría trabajar por rincones en otras asignaturas?			
¿Prefieres usar el <i>edublog</i> antes que el libro de texto?			
¿Te parece bien dar la clase de música en distintos espacios?			
¿Te gusta que haya dos profesores en el aula para realizar tareas conjuntas?			
¿Crees que es positivo ayudar a los compañeros que tienen dificultades? ¿Te motiva más usar el <i>edublog</i> que el libro de texto?			

Anexo V. Ficha de autoevaluación del alumnado

UNIDAD DIDÁCTICA 11: LA PRIMAVERA

AUTOEVALUACIÓN



◆ Rodea con un círculo la respuesta correcta:

1. He seguido el musicograma "La primavera" sin problemas SI / NO
2. Puedo decir cosas de la influencia de la música en las plantas .SI / NO
3. Sé cantar la canción "La primavera"SI / NO
4. Sé tocar con la flauta la canción "Scarborough Fair" SI / NO
5. Sé bailar la coreografía de la danza israelí "Hassual" SI / NO
6. He atendido y respetado a la maestra y a los compañeros/as .SI / NO

• Creo, sinceramente, que mi nota en este tema debería ser un: _____

Referencias bibliográficas

Alba, C. (2012). *Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible*. En Actas del Congreso TenoNEEt. Disponible en <http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/dea2012/docs/calba.pdf> consultado el 30/01/2013

Arnaiz, P. (2009). Análisis de las medidas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación*, 349, 203-223.

Arnaiz, P. (2011). Luchando contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar. *Innovación Educativa*, 21, 23-55.

Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30, 1, 25-44.

Arnaiz, P. y Azorín, C. M. (2012). El *edublog* como herramienta de aprendizaje para todos en el entorno virtual. *Didáctica, Innovación y Multimedia*, 24. Disponible en <http://www.pangea.org/dim/revista24>, consultado el 30/01/2013

Arroyo, M.J. (2012). Las aulas de inmersión lingüística para alumnado inmigrante en el marco de la escuela inclusiva: algunas propuestas de mejora. *Tendencias Pedagógicas*, 19, 25-42.

Casanova, M. A. (2012). El diseño curricular como factor de calidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10, 4, 6-20.

CAST (2011). Universal Design for Learning guidelines versión 2.0. Wakefield, MA: Author. Disponible en <http://www.cast.org/udl/indez.html>, consultado el 30/1/2013.

Decreto 359/2009 por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. B.O.R.M. de 3 de noviembre.

Echeita, G. (2006) Educación para la inclusión. Educación sin exclusiones Madrid: Narcea

Fernández-Carrión, M. (2011). Proyectos musicales inclusivos. *Tendencias Pedagógicas*, 17, 74-82.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). B.O.E. de 4 de mayo.

Martínez, B. (2005). Las medidas de respuesta a la diversidad: posibilidades y límites para la inclusión escolar y social. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 1, 1-30.

Martínez, B. (2011). Luces y sombras de las medidas de atención a la diversidad en el camino de la inclusión educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25, 1, 165-183.

Moliner, O., Sales, M. A., Moliner, L., y Roig, Robert. (2011). Las medidas específicas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) desde las percepciones de los agentes implicados. *Revista de Educación*, 358, 197-217.

Muntaner, J. J. (2010). *De la integración a la Inclusión. Un nuevo modelo educativo*. En Actas del Congreso TecnoNEEt: 25 años de Integración en España. Disponible en <http://diversidad.murciaeduca.es/tecnoneet/2010/docs/jjmuntaner.pdf>, consultado el 30/01/2013

Navarro, M. (2011). Medidas educativas y organizativas de atención a la diversidad que mejoran el rendimiento escolar en el IES Sierra de los Filabres de Serón (Almería). *Cuadernos del Profesorado*, 4, 1, 29-41. Disponible en <http://www.cepcuevasolula.es/espinal>, consultado el 30/01/2013.

Orden de 4 de junio de 2010 por la que se regula el Plan de Atención a la Diversidad de los Centros Públicos y Centros Privados Concertados de la Región de Murcia. B.O.R.M. de 17 de junio.

Parrilla, A.; Martínez, E.; Zabalza, M.A. (2012). Diálogos infantiles en torno diversidad y la mejora escolar. *Revista de Educación*, 359, 120-142.

EDUCAR PARA LA CIUDADANÍA A TRAVÉS DE LOS PROYECTOS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA

María Puig Gutiérrez
Juan Antonio Morales Lozano
Universidad de Sevilla

RESUMEN

El artículo ofrece una delimitación conceptual de la Educación para la Ciudadanía, al tiempo que muestra su situación en la política educativa española actual. A partir de esta primera aproximación presenta los resultados de varias investigaciones que tratan de establecer nexos de unión entre los proyectos de innovación educativa y el desarrollo de la Educación para la Ciudadanía. Estos resultados nos permiten corroborar el potencial de los proyectos de innovación educativa como instrumentos al servicio del cambio educativo y la formación integral de ciudadanos/as.

PALABRAS CLAVES

Innovación Educativa, Educación para la Ciudadanía, Investigación educativa, Política Educativa, Legislación Educativa

ABSTRACT

This paper presents a conceptual definition of Citizenship Education, while showcasing the situation in contemporary Spanish education policy. From this first approach presents the results of several studies that try to establish links between educational innovation projects and the development of Citizenship Education. These results corroborate the potential of projects of educational innovation as instruments in the service of educational change and the formation of citizens.

KEY WORDS

Educational innovation, Citizenship Education, Educational Research, Educational Policy, Educational Legislation.

Introducción

La apuesta por la igualdad, la defensa de los derechos, la figura del ser humano como ciudadano activo, no son invento de nuestros días, pero si es posible que las características que predominan en la sociedad actual, nos hayan llevado a repensar el sentido de la educación como agente de socialización y fuente inagotable de recursos. Sin embargo, hablar de educación para la ciudadanía resulta aún controvertido y polémico, desencadenando generalmente en un discurso que lleva a cuestionar el papel que desempeña el estado en relación con la educación y el rol que juega en todo ello la familia. La entrada en vigor de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), trae consigo una nueva forma de hacer frente a la función socializadora de la escuela. Lo que hasta ahora se habían considerados contenidos, objetivos y actitudes propias para trabajar en los temas transversales, cobran una mayor importancia y se constituyen en elementos que integran una de las denominadas competencias básicas (la competencia social y cívica), además de ser materias independientes (Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos en Educación Primaria y Educación Secundaria; Educación Ético-Cívica en Educación Secundaria Obligatoria, así como Filosofía y Ciudadanía en Bachillerato).

Ciudadanía: Conceptualización y Educación

Antes de ofrecer algunas de las definiciones más completas sobre el tema, conviene aclarar cómo es entendido el concepto de ciudadanía, ya que solo así podremos llegar a comprender su incorporación en el ámbito educativo.

O'Shea (2003) señala que el concepto de ciudadanía comprende una doble dimensión: jurídica y sociocultural. Así pues, cuando hacemos uso del término ciudadanía podemos hacer referencia de un lado al status propio de aquella persona que goza del reconocimiento legal de sus derechos y deberes (dimensión jurídica). Y de otro al rol que la persona desempeña, es decir a los valores y pautas de comportamiento en relación con los otros miembros de la comunidad de la que forma parte. Gimeno (2003:14) ofrece una definición en la que alude a esta doble dimensión de forma clara, cuando dice: *"La ciudadanía es, además de un status real de todas las personas, una cultura o forma de vida que hay que practicar en sociedad (la palabra ciudadano viene de civitas, la ciudad), un modo de relacionarse con los demás y un horizonte de referencia al que tender"*.

Entender la ciudadanía como un concepto de doble dimensión, significa reconocer la importancia del ejercicio de la misma, resaltar la participación y la necesidad de buscar fórmulas que garanticen la convivencia, favoreciendo las normas y valores compartidos, así como el desarrollo de la conciencia colectiva. La ciudadanía deja así de convertirse de modo exclusivo en un status jurídico, para pasar a ser una forma de vida que exige compartir valores y normas para poder hacer frente a las responsabilidades comunes propias de la vida en sociedad.

Algunos de los autores que comparten esta concepción determinan un conjunto de exigencias necesarias para el ejercicio de la ciudadanía. Entre ellos, Benito (2006) señala las siguientes: desear y querer el cambio, creer en él y trabajar por él; conocer las repercusiones de nuestros actos; percibir lo relevante y nombrarlo; comunicación con otros; actuar contando con que no es posible saberlo todo. Mientras que Pérez (2000) hace alusión a la necesidad de tener posibilidades reales de actuación que requieren a su vez unas mínimas condiciones socioeconómicas; fomentar la participación; propiciar la descentralización de las funciones y de los roles de las tareas políticas.

Si nos detenemos a analizar las exigencias citadas, podemos descubrir que la mayoría de ellas hacen referencia a la dimensión que hemos denominado sociocultural de la ciudadanía, puesto que de nada sirve el reconocimiento legal de una serie de derechos y deberes si no tomamos conciencia de ellos y consecuentemente no nos encontramos con las condiciones necesarias que propicien su ejecución. De este modo la dimensión sociocultural de la ciudadanía cobra vital importancia en cuanto permite el ejercicio de la misma y vela por la convivencia de los que dicen denominarse ciudadanos. Y es precisamente a esta dimensión a la que señalan los planteamientos educativos presentados anteriormente, que entienden que en los tiempos que corren es necesario reavivar ese espíritu de vida en comunidad y favorecer desde la escuela la toma de conciencia de las responsabilidades comunes y de los valores y normas mínimas que garantizan la convivencia.

Si tratamos de adentrarnos en el concepto propio de Educación para la Ciudadanía, nos encontramos con variedad de definiciones, que enfatizan distintos aspectos del mismo, pero resulta interesante destacar como en todas ellas existe un nexo común: la necesidad de educar en y para la convivencia, lo imprescindible de formar ciudadanos críticos, autónomos, capaces de tomar decisiones y de hacerse escuchar, la urgencia de apoyar la democracia y comprenderla como una forma de vida, así como la premura de defender los derechos humanos y trabajar a favor del respeto, la libertad y la igualdad de oportunidades.

La innovación educativa. Los proyectos de innovación como oportunidades de experimentación y cambio. Importancia y oportunidades de formación transversal.

“La innovación educativa en general, es consustancial con la propia finalidad de la educación: la mejora, el perfeccionamiento, tanto en su dimensión individual como social.” Tejada (1998:25). El término innovación aplicado al campo de la educación no deja de ser complejo y difícil de definir de forma unánime; son numerosos los autores (González y Escudero, 1987; De la Torre, 1997; Tejada, 1998; Fullan, 2002, entre otros) que tratan de concretar este concepto clave aportando las que consideran sus características diferenciales y que de algún modo podrían resumirse en las siguientes (De la Torre, 1997):

- Carácter intencional, planificado.
- Novedad, originalidad, introducción de algo nuevo.

- Tiene por finalidad la mejora.

Atendiendo a las características citadas, De la Torre (1997:50) propone la siguiente definición de innovación: *“Proceso de gestión de cambios específicos (en ideas, materiales o prácticas del currículum) hasta su consolidación, con miras al crecimiento personal e institucional.”* En ella se destacan los siguientes rasgos:

- a) Proceso de gestión de cambios, en cuanto se entiende que la innovación tiene su origen en el propio centro y desde él es gestionada por medio de las personas y recursos disponibles en el mismo, porque son ellos quienes sienten la necesidad de mejorar y se comprometen en un proyecto común, para lo que necesitan aprender estrategias y técnicas de gestión que faciliten el proceso de innovación.
- b) La innovación es un tipo de cambio concreto y plural.
- c) El proceso de innovación culmina con la consolidación o institucionalización de la misma, por lo tanto la innovación será considerada positiva y válida en la medida en que llegue a integrarse en la práctica diaria.
- d) La innovación tiene por finalidad introducir una mejora, pero realmente el concepto de mejora es ambiguo y puede caer en la dependencia de criterios de carácter axiológicos, por ello De la Torre (1997) emplea en su lugar el término crecimiento, porque considera que el resultado fundamental de la innovación debe ser el crecimiento de todas las personas implicadas, crecimiento entendido como desarrollo estimulado desde dentro o desde fuera. Así fruto de la innovación lograremos:
 1. El crecimiento personal y profesional del profesorado, en cuanto se convierte en un mecanismo de aprendizaje y perfeccionamiento profesional, al mismo tiempo que puede llegar a ser un camino para la realización personal, la reflexión y el enriquecimiento.
 2. El crecimiento del alumnado en cuanto beneficiario último de la innovación logrará llevar a cabo cambios respecto a sus aprendizajes, expectativas, actitudes, etc.
 3. El crecimiento de la institución, en la medida en que aprenderá a gestionar y actuar como un verdadero sistema, donde cada parte resulta esencial para el funcionamiento del todo.

Partiendo de esta concepción de la innovación como proceso de gestión de cambios dirigidos al crecimiento personal e institucional, cobra sentido que centremos nuestra atención en los Proyectos de Innovación Educativa financiados por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Ellos son un instrumento esencial para potenciar el desarrollo de la que hemos denominado “Educación para la Ciudadanía”, ya que surgen como motores de cambio que tratan de dar respuesta a las demandas actuales, considerando el papel que puede desempeñar la escuela en este ámbito. Los proyectos de

innovación educativa favorecen la transversalidad y promueven la implicación de los docentes en la formación de futuros ciudadanos activos y responsables.

La formación social y cívica (ciudadana) a través de los proyectos de innovación educativa

Tal y como hemos planteado hasta el momento, los proyectos de innovación educativa han venido favoreciendo el desarrollo de la educación para la ciudadanía, pero ¿es esto una realidad?, ¿qué conceptos y qué procedimientos ponen en marcha este tipo de proyectos? Con el objetivo de dar respuesta a esta y otras cuestiones similares, nos adentramos en un proyecto de investigación que nos lleva a analizar aquellas iniciativas que eran planteadas por parte de los centros de forma voluntaria y que guardan relación con el desarrollo de la ya definida Educación para la Ciudadanía. Para ello recurrimos a la base de datos de los proyectos de innovación educativa de la Junta de Andalucía, accediendo a los correspondientes a la última convocatoria disponible. Nos remontamos pues, a la convocatoria del año 2005, donde aún el discurso acerca de la Educación para la Ciudadanía era poco intenso, cuando no pasaba desapercibido.

Para comprender y contextualizar los proyectos de innovación educativa en Andalucía, debemos remontarnos al año 1997, cuando con el Decreto 194/1997, se crea el Sistema Andaluz de Formación del Profesorado, como un instrumento institucional de apoyo al sistema educativo, en todo lo referido a la formación del profesorado. Cinco años después de la promulgación del citado Decreto, ya en 2002, la Consejería de Educación y Ciencia lanza el *II Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado*, con el que pretende facilitar recursos al tiempo que potenciar la iniciativa del profesorado para dar respuestas por sí mismos a las demandas de formación que se planteen. El profesorado deja de considerarse como ejecutor de lo que otros dictan para ser concebido como “*el creador del conocimiento educativo desde el ejercicio de su autonomía responsable*” (Consejería de Educación. Junta de Andalucía, 2002:6).

Así pues, entre los objetivos que orientan el desarrollo de este Plan podemos señalar (Consejería de Educación. Junta de Andalucía, 2002:21-22):

- “*Producir mayor conocimiento educativo favoreciendo y valorando la diversidad, la innovación y la experimentación rigurosa*”.

- “*Se pretende que el conjunto de la profesión y, por extensión, de la sociedad, vaya considerando que ciertos grados de diversidad y de innovación son un bien colectivo que, al igual que en otras profesiones de interés social, pueden colaborar a la mejora futura del conocimiento y de la acción profesional*”.

Entre las medidas de actuación propuestas para la consecución de los objetivos marcados encontramos aquellas dirigidas a estimular el desarrollo profesional, que prestan especial atención al impulso y apoyo de los colectivos de profesores y profesoras que se impliquen en grupos de trabajo, proyectos

de innovación, investigación y experimentación educativa y planes de mejora y cuantas iniciativas de formación se pongan en marcha.

Así se explicita que la intencionalidad de los proyectos de innovación es: *“... fortalecer los colectivos de profesores y profesoras intra o intercentros que vienen realizando experiencias de innovación escolar sostenidas en el tiempo y relevantes para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje en el aula. Evidentemente, en esta línea de actuación se incluirían colectivos que trabajen con diferentes temáticas o que se sitúen en distintos grados de desarrollo. La continuidad en el tiempo, el carácter realmente innovador de la experiencia y su incidencia en la práctica del aula y en la mejora de los rendimientos educativos del alumnado, serán los indicadores a tener en cuenta para la continuación de la financiación a estos proyectos...”* (Consejería de Educación. Junta de Andalucía, 2002:30).

De este modo, anualmente se dicta una orden que establece las bases reguladoras para la concesión de proyectos de innovación educativa. Concretamente, la orden que regula los proyectos que se convierten en objeto de nuestro estudio es la *“Orden de 8 de junio de 2005, por la que se establecen las bases reguladoras de la concesión de subvenciones para la realización de proyectos de innovación educativa en centros educativos públicos de Andalucía, a excepción de los universitarios, y se efectúa su convocatoria para el año 2005”*. En ella se detallan todos los requisitos que deben reunir los centros y profesores para llevar a cabo este tipo de actuaciones, así como el procedimiento que deben seguir para su diseño y ejecución. Resulta fundamental, destacar las características que deben reunir los diseños de los proyectos, en clara sintonía con la concepción de innovación antes apuntada:

- Proponer la introducción de cambios innovadores en la práctica docente o en la vida del centro para la mejora de los resultados y de los procesos educativos del centro, ya sean de tipo académico, organizativo o funcional.

- Atender a problemas o cuestiones que sean relevantes para el centro o centros implicados.

- Promover la autoformación y el trabajo en equipo del profesorado, así como su implicación y participación activa en la búsqueda, adopción y consolidación en el tiempo de las prácticas innovadoras.

- Contemplar en su planificación objetivos y actuaciones ajustados a las necesidades y a la diversidad de situaciones de aprendizaje del alumnado y recursos acordes a las posibilidades reales del centro.

- Sustentarse en procesos de reflexión, indagación y/o investigación del profesorado sobre su propia práctica educativa.

- Incorporar procedimientos de evaluación del alcance y de la eficacia de los cambios y de las mejoras que se esperan conseguir (Orden proyectos de innovación, 2005).

Sobre el interés y el potencial educativo que tiene este tipo de iniciativas favorecedoras de la innovación en los centros, tomamos como muestra los 115 proyectos disponibles en la Web de la Consejería de Educación de la Junta de

Andalucía correspondientes a la última convocatoria disponible, que como ya hemos comentado era la del año 2005. Nuestra muestra, “elegida sobre la base de la disponibilidad y facilidad de recolección de datos” (Tashakkori y Teddlie, 1998:76), se trata de una muestra de conveniencia. Posteriormente esta muestra fue sometida a un segundo proceso, que Sandoval (1996) denomina muestreo por criterio lógico. Este tipo de muestreo implica trabajar con aquellos casos o documentos que cumplan con determinados criterios de importancia para la consecución de los objetivos propuestos. De este modo, procedimos a seleccionar solo aquellos proyectos que tenían entre sus temáticas definitorias dos de las consideradas en relación con la Educación para la Ciudadanía, tal y como ha sido descrita anteriormente.

TEMÁTICAS SELECCIONADAS	Actividades Extraescolares
	Atención a la diversidad
	Coeducación
	Convivencia
	Educación afectivo-sexual
	Educación ambiental
	Educación en valores (general)
	Educación vial
	Interculturalidad
	Orientación
	Patrimonio
	Programas europeos
	Salud y consumo
	Participación
	Planificación y organización escolar
	Absentismo escolar

Cuadro nº 1. Temáticas seleccionadas por su relación con la Educación para la Ciudadanía

Así pues, la muestra final quedó constituida por un total de 46 proyectos, que fueron sometidos a un análisis de contenido, a través de un proceso de categorización y codificación, propio del análisis cualitativo.

Como nuestro principal objetivo era comprobar si en los centros educativos, se estaban realizando proyectos innovadores en relación con la Educación para la Ciudadanía, adoptamos como sistema categorial el glosario de términos que Karen O’Shea elaboró en 2003 con el propósito de delimitar conceptualmente el término Educación para la Ciudadanía Democrática a nivel europeo. Considerando su carácter eminentemente práctico, el matiz analítico de sus definiciones y su estrecha relación con los objetivos de nuestro estudio, nos propusimos identificar cuáles de los términos incluidos en el glosario

aparecían en los diversos proyectos de innovación tomados como muestra. En el cuadro nº 2 aparecen los treinta y un términos que componen el glosario, dividido en tres secciones, consideradas para nuestro estudio como metacategorías.

METACATEGORÍA	CATEGORÍAS	
Conceptos Básicos	Ciudadano / Ciudadanía Lugares de ciudadanía Derechos civiles y políticos Derechos culturales Democracia/ Democrático	Diversidad Derechos sociales y económicos Educación para la ciudadanía democrática Igualdad Derechos humanos
Procesos y prácticas de Educación para la Ciudadanía Democrática	Acción Aprendizaje activo Aprendizaje cooperativo Análisis crítico Desarrollo curricular Evaluación	El alumno como centro de atención Aprendizaje permanente Reflexión Investigación Formación de profesores / formadores
Resultados de la EDC	Resultados afectivos Resultados cognitivos Participación Paz positiva Resultados pragmáticos y de acción	Responsabilidad Cohesión social Solidaridad Desarrollo sostenible

Cuadro nº 2. Sistema categorial

Los resultados obtenidos nos permiten afirmar que los centros educativos de Andalucía, a través de sus proyectos de Innovación Educativa y Desarrollo Curricular, vienen manteniendo una amplia línea de actuaciones relacionadas con la Educación para la Ciudadanía. Así, podemos destacar como de las tres metacategorías establecidas aparece con mayor frecuencia la relativa a procesos y prácticas, hecho que puede encontrar sentido si atendemos al origen de los proyectos analizados y tenemos en consideración que tienen como principal objetivo la introducción de prácticas educativas innovadoras.

En el gráfico nº 1 podemos apreciar los conceptos, procesos y prácticas, así como los resultados más destacados de la muestra seleccionada. Todos ellos aparecen interrelacionados, tal y como se refleja en los proyectos y constituyen una auténtica propuesta educativa para continuar trabajando en el desarrollo de la Educación para la Ciudadanía.

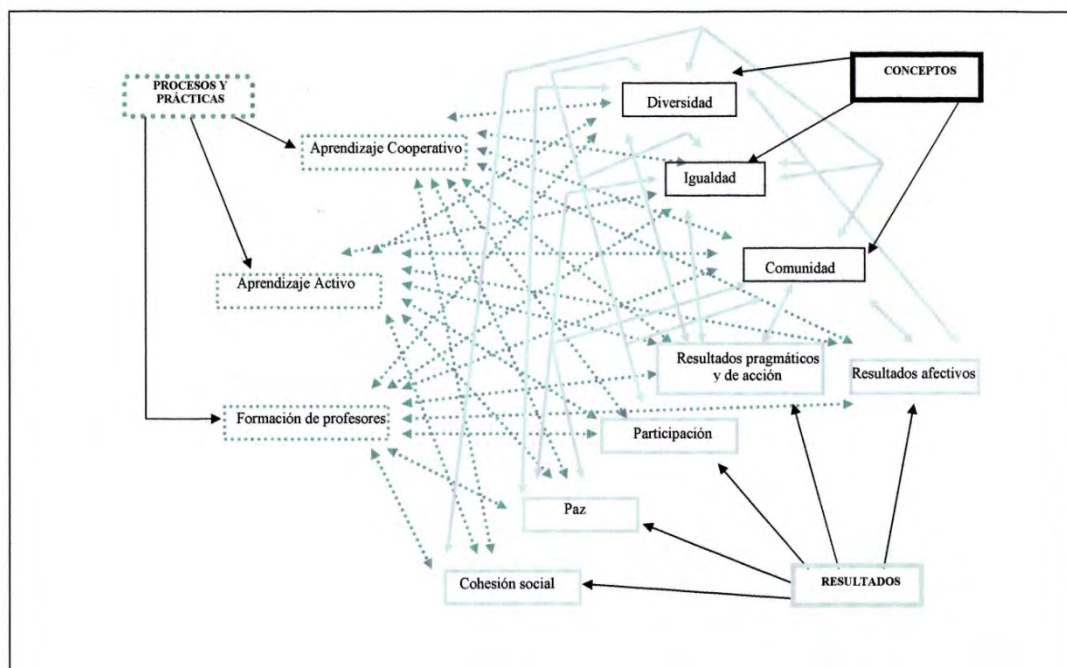


Gráfico nº 1 Conceptos, Procedimientos y Resultados más señalados en los Proyectos de Innovación

De este modo podemos observar como:

- Los conceptos de “Diversidad” y de “Igualdad”, prevalecen frente a otros como “Derechos sociales y económicos” o “Ciudadano/Ciudadanía”. Estos resultados se ajustan al perfil de una mayoría de proyectos que nacen para dar respuesta a necesidades reales propias de la sociedad actual entre las que destaca el reconocimiento de la diversidad como factor de enriquecimiento y el trabajo en pro de la igualdad de derechos y oportunidades.

- El aprendizaje cooperativo es sin lugar a dudas el proceso metodológico más señalado en los proyectos de innovación, al considerarse un elemento esencial para garantizar una práctica interactiva, que favorezca el desarrollo de habilidades sociales y potencie valores como el respeto, la tolerancia y la igualdad. Junto a él aparece generalmente asociado el aprendizaje activo, implicando tanto al alumnado como al profesorado.

- Entre las categorías propias de los Resultados de Educación para la Ciudadanía Democrática, aparecen todas en porcentajes muy similares, pero la categoría “Resultados pragmáticos y de acción” ha sido la más identificada, lo que nos hace pensar que las propuestas analizadas pretenden la mejora desde la acción, desde la concienciación y la implicación, de todos los que forman parte de la comunidad educativa. Bajo nuestro punto de vista es uno de los resultados más acordes con el desarrollo de una auténtica Educación para la Ciudadanía.

Estos resultados, nos llevaron a continuar prestando especial atención al desarrollo de los proyectos de innovación educativa de convocatorias

posteriores, al tiempo que fuimos poniendo en marcha investigaciones que nos permitieran descubrir las estrategias didácticas y organizativas que potencian la formación ciudadana (Puig y Morales, 2012) así como, acercarnos a las necesidades y experiencias de los propios docentes andaluces en este ámbito. Con este último fin y en el seno del Proyecto de Investigación “Los Centros Educativos y la Educación para la Ciudadanía” aprobado y financiado por la Consejería de Economía, Innovación y Ciencia de la Junta de Andalucía (P07-SEJ-02545), elaboramos un cuestionario que fue distribuido en red a todos los centros educativos, no universitarios, de Andalucía, a través de la red institucional de la Junta de Andalucía. Sobre una población de más de 94.000 profesores, y con un índice de error del 5%, se establece una muestra representativa de 383 profesores. Sin embargo, al distribuir el cuestionario se obtienen 801 respuestas, lo que hace que se supere la representatividad calculada. El índice de fiabilidad del cuestionario a través del alfa de Cronbach es de 0,908.

Tres son las partes esenciales en torno a las que se organizan los 32 ítems que componen el cuestionario:

1º. Datos sociodemográficos, que nos permiten caracterizar la muestra atendiendo a aspectos como la titularidad del centro, la provincia, las enseñanzas impartidas, así como todo un conjunto de datos relativos al profesor/a que cumplimenta el cuestionario (edad, sexo, nivel en el que imparte docencia, años de experiencia, ocupación de cargos directivos o de coordinación, etc.).

2º. El centro educativo y su proyecto, nos facilita información sobre la implicación del profesorado, las relaciones con la comunidad, la participación en proyectos innovadores y otros datos que permiten determinar el papel que desempeña la formación social y cívica en la organización del centro, así como conocer las principales demandas de apoyo para el desarrollo de la competencia social y cívica.

3º. La formación social y cívica, compuesta por cuestiones referidas a aspectos didácticos de la planificación, desarrollo y evaluación del alumnado en cuanto a su formación social y cívica.

El profesorado que responde a los cuestionarios desempeña en un 37,60% de los casos su actividad docente en educación primaria y en un 25,70% en educación secundaria obligatoria (ver gráfico nº 2). En cuanto al sexo, hay un relativo equilibrio, inclinado ligeramente hacia las respuestas de los hombres (ver gráfico nº 3).

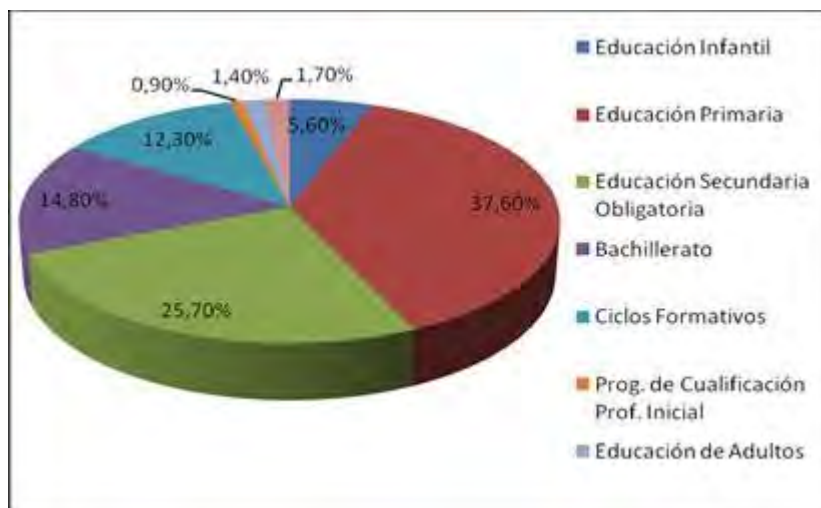


Gráfico nº 2. Distribución de la muestra por niveles educativos.

Otra característica del profesorado encuestado es que en su mayoría (64,80%) no ocupan ni han ocupado en los últimos años cargos de dirección y más de la mitad (62,50%) tampoco tienen o han tenido tareas de coordinación académica en sus centros

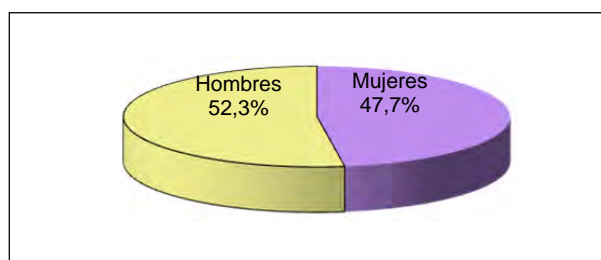


Gráfico nº 3. Distribución de la muestra por sexo.

En la segunda parte del cuestionario preguntamos a los docentes acerca de su participación en los últimos 3 cursos en proyectos de innovación relacionados con las temáticas determinadas en la investigación citada anteriormente y los resultados (ver gráfico nº 4) muestran un predominio de proyectos cuyo eje medular es la coeducación (52,1%), seguido de otros centrados en la atención a la diversidad (35,7%) y la convivencia (34,9%). Con porcentajes inferiores encontramos proyectos de innovación que trabajan fundamentalmente la educación en valores (30,8%) y la educación para la salud y el consumo (30,0%).

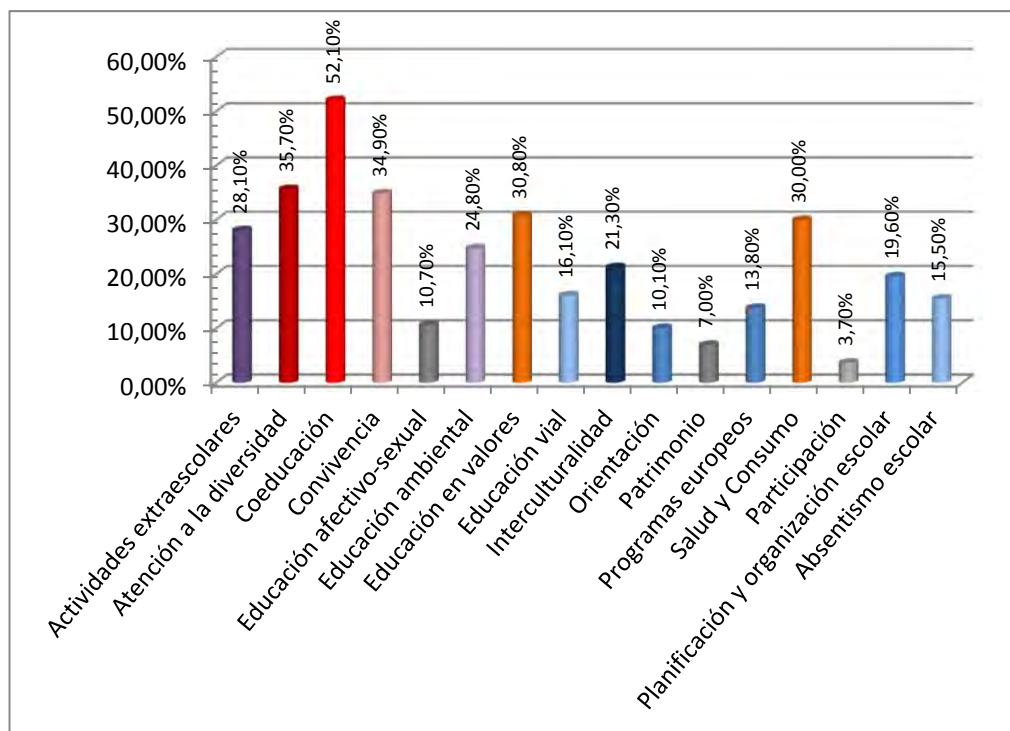


Gráfico nº 4. Proyectos de innovación en los que ha participado en los últimos tres años

A modo de conclusión

La realización de este estudio nos permite afirmar que los proyectos de innovación educativa que se vienen realizando en Andalucía, son auténticos focos de formación ciudadana. Desde un planteamiento de carácter transversal, en la mayoría de las ocasiones, este tipo de proyectos potencia el desarrollo de estrategias y procedimientos propios de la educación para la ciudadanía, abordando temáticas de gran actualidad en nuestra sociedad y buscando resultados que conducen a la formación de auténticos ciudadanos y ciudadanas. Así pues, los proyectos de innovación deben ser considerados como ejes claves sobre los que los centros pueden articular su formación ciudadana, puesto que surgen a iniciativa propia, con el objetivo fundamental de mejorar, avanzar y dar nuevas respuestas educativas a las demandas de una sociedad que avanza a pasos agigantados y que reclama cada día desarrollar estrategias que permitan considerar la escuela como una verdadera comunidad en la que experimentar, compartir, y en definitiva aprender a vivir. Solo de este modo la escuela podrá ser definida como comunidad de aprendizaje, en la que todos los participantes intervienen activamente, haciendo del día a día una fuente inagotable de aprendizaje y descubrimiento. Los proyectos de innovación educativa brindan al profesorado la oportunidad de cambiar la escuela y convertirla en un lugar donde disfrutar compartir, dialogar, aprender, jugar, enseñar, descubrir, decidir, esforzarse, participar y tejer una red de relaciones positivas que ayuden a cada uno de sus miembros a dar lo mejor de sí y a recibir lo mejor de los demás, para juntos alcanzar nuevas metas y avanzar hacia una sociedad más justa.

Referencias Bibliográficas:

- Benito, J. (2006). Educación y Ciudadanía. *Eikasía. Revista de Filosofía*, II, 6. Recuperado el 4 de mayo de 2011 de: <http://www.revistadefilosofia.org>
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- Consejería de Educación. Junta de Andalucía. (2002). II Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado. Recuperado el 10 de marzo de 2010 de: www.juntadeandalucia.es/averroes/formacion_profesorado/2_plan.pdf
- De la Torre, S. (1997). *Innovación educativa*. Madrid: Dykinson.
- Escámez, J, y Gil, R. (2002). *La educación de la ciudadanía. De la participación en la escuela a la participación ciudadana*. Madrid: CCS.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Octaedro: Barcelona.
- Gimeno, J. (2003). Volver a leer la educación desde la ciudadanía. En Martínez, J. (coord.). *Ciudadanía, poder y educación*. Barcelona: Graó.
- González, M. T. y Escudero, J. M. (1987). *Innovación educativa: teorías y procesos de desarrollo*. Barcelona: Humanitas.
- L.O.E. (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE 106 de 4/5/2006.
- Martínez, M. (2001). *Educación y Ciudadanía Activa*. Recuperado el 28 de enero de 2011 de: <http://www.oei.es/valores2/mmartinez.htm>
- Mayoral, V. (2005). Educación para la ciudadanía. *Revista Iberoamericana de Educación*, 3, 41. (Ejemplar dedicado a: II Foro Iberoamericano "Iberoamérica en la escena económica internacional: inversiones y educación para el desarrollo") Recuperado el 20 de mayo de 2011 de: http://www.rieoei.org/boletin41_3.htm
- Orden proyectos de innovación (2005). Orden de 8 de junio de 2005, por la que se establecen las bases reguladoras de la concesión de subvenciones para la realización de proyectos de innovación educativa en centros educativos públicos de Andalucía, a excepción de los universitarios, y se efectúa su convocatoria para el año 2005. BOJA 126 de 30/6/2005.
- O'Shea, K. (2003). *Glosario de términos de la Educación para la Ciudadanía Democrática*. Recuperado el 3 de febrero de 2010 de: <http://www.educacionciudadania.mec.es/recursos.html>

- Pérez, G. (2000). Nueva ciudadanía para el tercer milenio. *Revista de educación*, 325, 341-364.
- Puig, M. y Morales, J. A. (2012). La competencia social y cívica: una aproximación a la realidad escolar. *Revista Española de Pedagogía*, 253, 441-460.
- Sandoval, C. (1996). *Investigación cualitativa*. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.
- Tashakkori, A. y Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: combining qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Tejada, J. (1998). *Los agentes de la innovación en los centros educativos: profesores, directivos y asesores*. Málaga: Aljibes.
- Tuvilla, J. (2005). *Cultura de paz, derechos humanos y educación para la ciudadanía democrática*. Recuperado el 20 de diciembre de 2010 de: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/>

TRABAJANDO CON VIDEOJUEGOS EN EL AULA: UNA EXPERIENCIA CON Wii Music

M^a Fátima García Rodríguez
Manuela Raposo Rivas
Universidad de Vigo (España)

RESUMEN

En este artículo se presenta una experiencia de innovación docente realizada con 93 estudiantes de Educación Primaria trabajando en el aula un mismo contenido de la percepción auditiva con dos instrumentos de intervención muy distintos: un videojuego de Nintendo Wii y Earmaster, un programa informático diseñado para el entrenamiento de dicho contenido. Se parte de la expectativa que podría crear el hecho de incluir dicha consola en nuestras tareas. Uno de los objetivos consistía en dar variabilidad y aspecto lúdico a la presentación y tratamiento de ciertos contenidos del área de Educación Musical sin perder de vista el tratamiento curricular, además de elaborar materiales válidos también para el trabajo interdisciplinar.

PALABRAS CLAVE

Videojuegos, Nintendo Wii, Educación Musical, Educación Primaria, TIC.

ABSTRACT

This article presents an educational innovation experience carried out with 93 elementary students in the classroom working in the classroom the audio perception with two very different intervention instruments: a Nintendo Wii video games and Earmaster, a computer program designed for the training of that content. It starts from the expectation by including this game console in our work. One of the objectives was to provide variety and recreational character to presentation and treatment of some contents in Musical area without forgiving the official contents, in addition to developing materials valid for an interdisciplinary work too.

KEYWORDS

Videogames, Nintendo Wii, Music Education, Primary Education, ICT.

1. Introducción

Estamos inmersos en una sociedad que ha hecho suyo lo que conocemos como Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Dichas tecnologías han revolucionado nuestro modo de vida, desde la gestión económica doméstica hasta los nuevos modos de relación social surgidos a consecuencia de su creciente presencia e importancia, pasando por la forma de acceder a la información y adquirir conocimiento. Su evolución y el aumento de su acceso han contribuido a su presencia e inclusión en el sistema educativo; si bien es cierto que entre los usuarios de menor edad su uso se orienta más hacia la diversión y entretenimiento, esta visión reduccionista puede ampliarse si son empleadas como un recurso didáctico motivador y diferente.

Es una realidad que nuestros estudiantes tienen una cierta competencia adquirida en el mundo tecnológico y que disfrutan con su uso, son denominados *nativos digitales* (Prensky, 2001). Por lo tanto podemos conformar un proceso de enseñanza-aprendizaje más atractivo a través de su inclusión en el aula.

Una de estas tecnologías son los videojuegos, seguramente una de las que más interés suscita entre el alumnado, tal como lo han constatado Feijoo y Raposo (2012), García Rodríguez (2012) y nosotros con la experiencia que se presenta de integración de la consola Nintendo Wii en el tercer ciclo de la Educación Primaria, concretamente en el área de Música.

En el marco de nuestro trabajo, entendemos por *videojuego*, de acuerdo con Tejeiro y Del Río (2008): “todo juego electrónico con objetivos esencialmente lúdicos, que se sirve de la tecnología informática y permite la interacción en tiempo real del jugador con la máquina, y en el que la acción se desarrolla fundamentalmente sobre un soporte visual, que puede ser la pantalla de una consola, de un ordenador personal, de un televisor, o cualquier otro soporte semejante” (p.9). Las características propias de los videojuegos son, según Gros (2000, 2008), las siguientes:

- Integran diversas notaciones simbólicas: en la mayoría de los juegos actuales podemos encontrar informaciones textuales, sonido, música, animación, vídeo, fotografías, imágenes en tres dimensiones.
- Son dinámicos: el medio informático permite mostrar en pantalla fenómenos de procesos cambiantes.
- Son altamente interactivos: pueden ser usados de modo individual sin alterar las dimensiones del juego, pero pueden ser utilizados grupalmente en un mismo lugar o bien a través de la red (y el número de participantes puede ser muy elevado).
- Poseen un notable potencial educativo, ya que permiten combinar su tradicional objetivo lúdico con una función pedagógica.

Junto con las excelencias derivadas de sus características técnicas, el uso didáctico de los videojuegos viene justificado, utilizando las palabras de Bernat (2006: 2), por “(...) ser un instrumento que tiene un gran potencial de motivación, los videojuegos nos proporcionan un puente entre el espacio de ocio externo a la escuela (la habitación de casa, los ciberespacios, ...), y el trabajo cotidiano del

aula. Nos brindan la forma de aprovecharnos del paquete de conocimientos previos de cada uno de nuestros niños y niñas, nos referimos a las destrezas y estrategias adquiridas con la práctica de los videojuegos fuera del aula, sin duda, jugar es la forma más actual de acceder a la alfabetización digital. Por eso cuando hablamos de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, los videojuegos juegan un papel muy significativo y proporcionan, además, un acceso más igualitario a las TIC”.

En esta línea, Gros (1998) hace una relación de distintas habilidades que pueden ser desarrolladas con el apoyo de los videojuegos:

- Habilidades psicomotrices, ya que garantizan la ejercitación de la coordinación viso-manual, la organización del espacio y la lateralidad.
- Atención, nadie pone en duda que los niños/as ponen toda su atención en los videojuegos y son capaces de mantenerla en el tiempo.
- Habilidades de asimilación y retención de la información: referida a la capacidad para recordar y comprender conceptos y hechos. Los alumnos/as aprenden muchas cosas y con relativa facilidad en los contextos que realmente les resultan motivadores.
- Habilidades para la búsqueda de información, dado que hay algunos videojuegos que exigen la búsqueda de información para poder seguirlos.
- Habilidades organizativas, necesarias para la realización de tareas, se ven ejercitadas con los videojuegos a través de ciertos elementos que incluyen por ejemplo, la limitación de tiempo.
- Habilidades creativas, se ven desarrolladas en algunos juegos que exigen soluciones originales a los distintos retos que plantean.
- Habilidades analíticas, se ejercitan a partir del análisis de la información que se recopila con la práctica del juego, que se ha de tener en cuenta para poder continuar jugando.
- Habilidades para la toma de decisiones, ya que se permite recrear situaciones similares a la vida real sin las presiones, responsabilidades y consecuencias que puede tener la toma de decisiones correspondiente.
- Habilidades para la resolución de problemas, dado que el videojuego no permite transgredir las normas. Ayuda a la comprensión y ejecución de los pasos de la resolución de problemas.
- Habilidades metacognitivas, entendiendo la metacognición como la conciencia que tenemos sobre cómo realizamos nuestro aprendizaje, los jugadores avanzados y todos en mayor o menor medida deben desarrollar esta habilidad para llegar a niveles de dificultad de otro modo inalcanzables.

Además, los videojuegos favorecen la adquisición de competencias digitales que van más allá de las competencias básicas, y al mismo tiempo resultan difíciles de igualar con otros medios (Bernat, 2006). Utilizando los videojuegos en las aulas con unos objetivos bien definidos, según Bernat (2006), se adquieren diversos niveles de competencias:

- Competencias instrumentales: Para usar el ordenador, los periféricos, el sistema operativo y el software se requieren unas actitudes y conocimientos específicos a los que podemos aplicar el concepto de habilidades técnicas y operativas. La práctica nos enseña que en este contexto, a nuestro alumnado le resulta fácil dominar los procedimientos para manejar con destreza las TIC y, si se han adquirido habilidades fuera del aula, se comparten e incorporan a la experiencia colectiva.
- Competencias para la gestión de recursos: Mientras se juega se gestionan gran número de variables que aportan la información que necesitamos para desarrollar las estrategias de diseño y la planificación necesaria para alcanzar el objetivo. Es decir, se manejan simultánea e indistintamente gran cantidad de fuentes de información.
- Competencias en entornos multimedia: Los videojuegos se desarrollan en entornos multimedia, en cada pantalla confluyen múltiples canales que es necesario interpretar, de esta forma necesariamente se desarrollan competencias de comprensión e interpretación de los distintos lenguajes.
- Competencias para la comunicación: La utilización del videojuego en el aula como recurso didáctico va asociada a distintos niveles de comunicación. El más elemental es la necesidad de pedir o dar información a terceros utilizando los recursos a nivel de usuario. Parte de nuestro alumnado cuando llega a la escuela ya ha adquirido este nivel de usuario, pero utilizando los videojuegos en el aula como un instrumento de aprendizaje dotamos de contenido estas prácticas para que otros aprendizajes adquieran un nivel más significativo.
- Competencias para la crítica: Dado que el contenido de los medios no es neutro, asumimos la responsabilidad de educar en una práctica crítica y reflexiva, para que nuestro alumnado aprenda a evaluar el uso de las TIC, y a seleccionar los recursos y los programas más adecuados. Los videojuegos son un medio excelente para vehicular mensajes sociológicos puesto que relacionan muchas variables que imprimen conductas y valores. Lejos de utilizarlos para dar modelos de sociedad, nos son útiles para facilitar la comprensión de situaciones complejas, por lo cual el poder de los videojuegos de carácter social o político no está condicionado tanto a una temática o a un mensaje concreto, como a la voluntad de apertura y comprensión, de socialización y educación.

2. TIC y videojuegos en el aula de música

Teniendo en cuenta que la educación en general, y particularmente la educación musical, no puede quedar al margen de los avances que se producen en la sociedad, y dado que las TIC forman parte de dicha sociedad, consideramos su utilización didáctica e integración curricular como un recurso más al servicio del proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, tal y como expone Giráldez (2007) hay defensores y detractores del uso de las TIC en el aula de música. Nosotros creemos que su uso no debe reducirse a la mera edición de partituras ya

que el área abarca mucho más que la lectoescritura musical. Nos parece acertada la propuesta de esta autora que pasa por integrar las TIC en los objetivos y contenidos curriculares de manera racional y diseñar un plan flexible, que se extienda a lo largo de los distintos cursos.

De acuerdo con Zaragoza (2009) uno de los objetivos a cumplir en este ámbito sería utilizar las TIC para que el alumnado desarrolle las competencias musicales expresiva, creativa, musicológica y perceptiva. En relación con la primera, Webster (2002) presenta experiencias del uso de las tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la música, destacando su estímulo en las capacidades de pensamiento musical y de motivación para que los estudiantes piensen creativamente el sonido.

Autores como Rudolph et al. (1997) consideran que las tecnologías son importantes en el desarrollo del aprendizaje de la música, ya que colocar los recursos tecnológicos en poder de los alumnos/as los lleva a crear activamente música, la tecnología los implica en el estudio de la música en tanto que les permite la creación de composiciones originales. Un trabajo en esta línea es el desarrollado por Segovia y otros (2010) donde el alumnado compone música con la pizarra digital a partir de una serie de consignas básicas proporcionadas por el profesor. Otros autores, sin embargo, ponen el énfasis en el manejo de un secuenciador y la edición de partituras a través de la informática musical (Tejada, 2004; Coscolín y Miramón, 2010).

Para el trabajo de la competencia musicológica, a modo de ejemplo podemos aludir a Mondolo (2007) que propone el uso de una presentación de Power Point como base documental para el estudio de la música electroacústica.

Centrándose en su vertiente **perceptiva**, Miranda (2007) experimenta la producción de recursos multimedia elaborados para dar soporte a la educación auditiva y a la comprensión de los elementos propios del lenguaje musical. Por su parte, Ordoñana et al. (2004) realizan un estudio cualitativo indagando sobre el grado de aceptación, comprensión y eficacia de algunos programas informáticos de educación musical en lo que se refiere al desarrollo rítmico.

De manera general, Giráldez (2005) se refiere al uso de Internet en el aula de educación musical, presentando la Red como un conjunto de recursos prácticamente ilimitado, que ofrece la posibilidad de trabajar todos los aspectos de la didáctica específica del área. Tal y como afirma: "Internet (...) puede llegar a ser un extraordinario recurso para el alumnado de música, ya que ofrece un medio eficaz y fácilmente accesible para enriquecer el currículo musical y las actividades desarrolladas en el aula" (p. 137).

Vemos pues, cómo es posible la implementación en la práctica de los recursos TIC para trabajar cualquier aspecto de la educación musical, desde la historia o el trabajo del ritmo, hasta la lectoescritura musical convencional, sin olvidar la discriminación auditiva por medio de programas de entrenamiento auditivo. La experiencia que realizamos se centra en este último aspecto.

2.1. Nintendo Wii

Existen multitud de videojuegos y constantemente se publican novedades. Es un mundo en constante evolución y superación. Por ello, la selección del videojuego más adecuado para la consecución de los objetivos planteados tiene que tener en cuenta en términos generales:

- los conocimientos y habilidades que posee el docente,
- los alumnos a quien va dirigido,
- el contenido que aborda y cómo se ajusta al currículo,
- la posibilidad de trabajar la interdisciplinariedad,
- las capacidades que puede desarrollar,
- los valores implícitos que conlleva,
- la disposición espacial del aula y el tiempo de que disponemos en el aula para su uso.

De todas las consolas que existen en el mercado, en nuestra experiencia nos decantamos por Nintendo Wii por su gran facilidad de uso derivado de un control intuitivo del juego. Su sensor de movimiento junto con los mandos inalámbricos, permiten jugar de pie –no sólo sentados-, sin sentir la atadura de un cable y además incluye gran cantidad de accesorios, (raqueta, palo de golf, guitarra, etc.), que hacen más realista la experiencia de juego.

A continuación, incluimos la información referida a los canales de Nintendo Wii porque pueden suplir la carencia de otros medios en algunos centros educativos.

Cuando encendemos la consola aparece un menú con distintas ventanas en las que llevar a cabo diferentes tareas. Estas ventanas reciben el nombre de *Canales*. El primero de ellos es el *Canal Disco*, donde aparece el icono del juego que tenemos cargado en ese momento. No tenemos más que pulsar sobre él para comenzar a jugar, del resto de canales posibles, nos interesa especialmente el Canal Mii y el Canal Foto. En el primero (*Canal Mii*), el usuario diseña el Mii (así se llama el personaje) que lo va a acompañar durante la experiencia de juego, desde el color del pelo hasta la forma de los labios. La caracterización de los Mii es una parte del juego que le gusta especialmente al alumnado por transformar su “yo” real en un personaje “virtual”.

El *Canal Foto* puede ser especialmente útil si no disponemos de un equipo informático en el aula, ya que permite el acceso a archivos de imagen, audio y vídeo desde una tarjeta SD, miniSD o microSD (estas últimas con su correspondiente adaptador). Esto implica que podemos emplear archivos almacenados en nuestros teléfonos móviles y/o cámaras digitales de fotos o vídeo, también podemos almacenar imágenes en la memoria de la propia consola. Nos parece un aspecto destacable si tenemos en cuenta que a lo largo del curso terminamos haciéndonos con un archivo fotográfico de volumen considerable. Con las imágenes nos permite “Jugar” (aplicar efectos de blanco y negro, sepia...), “Garabatear” (pintar sobre la foto, recortar una zona y volver a pegarla donde deseemos, o añadir objetos –gafas, labios, corazones...-). Ofrece también la opción “Puzzle” de manera que sobre la imagen elegida, (modificada o no a través de “Jugar” o “Garabatear”), propone puzzles cada vez de mayor complejidad. Incluso nos da la posibilidad de hacer “Trampa” (consultar el puzzle ya resuelto).

Otra de las opciones para el manejo de las imágenes, la que mayor interés nos suscita, es realizar un pase de diapositivas que podemos acompañar de música (pistas que ya vienen incluidas en la memoria de la consola, o las que guardemos en nuestra propia tarjeta). Tanto las imágenes como vídeos y ficheros de audio tienen que estar en formatos reconocidos por la consola: JPEG, MJPEG e AAC (*.m4a) respectivamente.

Nuestra experiencia partió de un juego muy concreto orientado hacia unos objetivos y contenidos específicos de un nivel determinado: **Wii Music** – Percepción y Discriminación Auditiva – Tercer Ciclo de Educación Primaria, ya que uno de los aspectos a tratar en esta área es la percepción y discriminación auditiva, un contenido que tradicionalmente puede resultar muy poco motivador en si mismo, ya que su tratamiento pasa por ejercicios repetitivos y/o programas informáticos con interfaces normalmente poco atractivas para el alumnado de tan poca edad.

Se eligió Wii Music por presentar entre sus opciones un “mini-juego” en el que se trabaja de un modo lúdico dicho contenido: el minijuego *Tono Perfecto*, que requiere del jugador:

- encontrar un sonido igual a uno previamente dado,
- ordenar los sonidos de grave a agudo y de izquierda a derecha,
- identificar qué instrumento de entre varios da una nota equivocada durante una melodía,
- formar la armonía dada previamente seleccionado los sonidos entre los presentados,
- reproducir una melodía correctamente teniendo en cuenta el aspecto rítmico.

Además, *Tono Perfecto* consta de ocho niveles de dificultad, lo que nos permite ajustarlo a las características del alumnado así como a los objetivos didácticos.

2.2. Earmaster

Para abordar el entrenamiento auditivo en el aula, existen opciones de software en línea, entre otros, BigEar¹, GoodEar² o Teoría³. Todos estos recursos se presentan en inglés, lo que para el alumnado de Educación Primaria supone una dificultad añadida, ya que todo el vocabulario empleado es específico del área y, en este caso, ampliar la competencia lingüística del alumnado en dicha lengua no se planteó como objetivo de la experiencia. Descartada esta posibilidad, debemos mencionar también la existencia de programas gratuitos, como LenMus⁴, disponible en castellano.

¹ Disponible en <http://www.ossmann.com/bigears/index.html>

² Disponible en <http://www.good-ear.com/servlet/EarTrainer>

³ Disponible en <http://www.teoria.com/>

⁴ Disponible en <http://www.lenmus.org>

En nuestro caso, se ha utilizado Earmaster 4.0⁵, un programa de entrenamiento auditivo de pago, que ha sido desarrollado en distintas versiones. La elección de este programa se debe fundamentalmente a que, además de permitir responder a los objetivos planteados, la docente posee un dominio y familiaridad alta con su interface, así como por poseer dicho programa en castellano. Además, tal como se especifica en su página web, sus características más destacadas son que permite:

- Trabajar el solfeo, oído y ejercicios rítmicos para todos los niveles y todos los estilos musicales.
- Estadísticas detalladas para supervisar su progreso.
- Los ejercicios pueden ser personalizados según niveles de dificultad o secciones, (melodías, acordes,...), para practicar de una determinada manera.
- Emplear un teclado MIDI para responder.
- Es fácil de usar y muy eficiente.

Actualmente existen versiones posteriores que proporcionan más opciones de configuración del programa, por ejemplo, en el modo de respuesta permite responder con un micrófono conectado al PC, dando así mayor amplitud a los contenidos trabajados.

3. Contexto y desarrollo de la experiencia

Tal y como se desprende de las enseñanzas de los pedagogos musicales más destacados (Willems (1961, 1985), Hemsy de Gainza (1964), entre otros), el oído musical en general y más específicamente, la percepción auditiva de las cualidades del sonido es una cualidad entrenable. Con la intención de producir una mejora en las capacidades auditivas discriminatorias se ha trabajado en el aula de dos maneras diferentes: interviniendo con un videojuego y con un programa de entrenamiento auditivo.

La experiencia se realizó con un total de 93 alumnos y alumnas que forman parte del tercer ciclo de educación primaria (5^o y 6^o cursos) de un colegio de educación infantil y primaria (CEIP) público de la ciudad de Ourense. No cabe duda de que en las clases de educación musical hay variedad de tipologías de alumnado: con dificultades de aprendizaje, sin preparación musical, de Escuelas de Música (municipales o privadas) y de Conservatorio. Uno de los ejes en torno a los que gira la Educación Musical en la etapa de Educación Primaria es la percepción musical (Real Decreto 1513/ 2006). La percepción musical se desarrolla y se trabaja a partir de actividades específicas: audición musical, actividades de discriminación auditiva de las cualidades del sonido (altura, tono, intensidad y timbre), etcétera.

La intervención se ha llevado a cabo utilizando Wii Music (videojuego para la consola Nintendo Wii) y Earmaster versión 4.0 (programa informático de

⁵ Disponible en <http://www.earmaster.com/es/support/old.htm>

entrenamiento auditivo) durante un mes. A continuación se recoge una ficha técnica de ellos.

Tabla 1. Recursos utilizados en la intervención

	Wii Music	Earmaster versión 4.0
Plataforma	Nintendo Wii	Windows / Mac
Género	Otros, Música	Entrenamiento auditivo
Desarrollador	Nintendo	EarMaster ApS – Dinamarca.
Jugadores	De uno a cuatro	Individual
Características generales	Wii Music no es un único juego, presenta varias opciones de juego diferentes llamadas “minijuegos”. De una manera lúdica se trabaja tanto el aspecto rítmico como la percepción auditiva, sin olvidar el conocimiento de instrumentos musicales y la ampliación del repertorio musical.	EarMaster es un programa de entrenamiento auditivo que permite mejorar nuestra discriminación auditiva. Presenta gran variedad de ejercicios (Identificación de intervalos, Comparación de intervalos, Identificación de acordes, Identificación de escalas, Dictado rítmico, etcétera), que van aumentando su dificultad a medida que vamos avanzando. Lleva un registro estadístico de los resultados obtenidos pudiendo así comprobar la mejoría de nuestros resultados.

La intervención llevada a cabo con Wii Music consistió en un planteamiento totalmente lúdico ya que tanto grupal como individualmente se jugó a *Tono perfecto*. Todo el alumnado tuvo la oportunidad de ser el protagonista del juego.

La intervención con Earmaster no es en sí misma lúdica ya que es entrenamiento musical “puro” con una interface muy sobria, para nada orientada a un público infantil. Aún así, se intentó presentarla de modo más motivador llevándola a cabo a través de la pizarra digital del centro por ser esta última un elemento que provoca mayor atención que el ordenador tradicional (Marqués, 2006; Segovia et al., 2010; Gandol et al., 2012). En este caso además, se hizo necesaria una breve explicación teórica al inicio de la primera sesión que fue recordada posteriormente para comprobar que los alumnos no la habían olvidado. Dado que la mayoría del alumnado dispone de su propio ordenador personal lo que significa cierta familiaridad con el uso de sus dispositivos y periféricos, la utilización de la pizarra digital, brinda la posibilidad de cambiar el canal de comunicación con los contenidos presentados ya que la interacción ya no se realiza a través de un ratón o pantalla táctil sino en la imagen proyectada a través de un “lápiz” o del dedo.

3.1. Algunas actividades

Teniendo en cuenta que Wii Music es un videojuego específicamente musical para todas las edades con el que se puede trabajar el aspecto rítmico, el entrenamiento auditivo o el conocimiento de instrumentos musicales y repertorio, una de las actividades que pueden desarrollarse sería un *Libro viajero* o *Diccionario visual* de instrumentos (García Rodríguez, 2012), trabajando a partir de lo jugado previamente. En esta actividad, el formato y la cantidad de

información a recoger dependerán del nivel educativo a que se dirija. Por ejemplo, planteamos la realización de un dibujo del instrumento en cuestión, o bien la búsqueda en Internet de una imagen apropiada. Si se opta por la elaboración de un libro viajero que suponga la participación colectiva del alumnado con la implicación de las familias, podemos ajustar la cantidad de información a aportar desde casa teniendo en cuenta las características socioeconómicas del alumnado en relación con el acceso a la Red para la obtención de un tipo de información determinada.

Añadimos cierto grado de dificultad si hacemos uso de los idiomas que se estudian en la escuela, (en nuestro caso, castellano, gallego, inglés y francés) abordando el vocabulario correspondiente a los distintos instrumentos. Además, puede trabajarse la interdisciplinariedad con el resto del área de Educación Artística a través de la construcción de distintos instrumentos, por ejemplo, con material de desecho, lo que permite al mismo tiempo abordar actitudes de respeto al medioambiente y responsabilidad del consumidor.

A raíz de la experiencia se abordaron también de modo interdisciplinario varios contenidos del área de Matemáticas, -en concreto, de estadística- utilizando para ello los resultados obtenidos durante las sesiones de juego con Wii Music. De esta forma, dado que con el minijuego *Tono Perfecto* se consigue una puntuación después de superar breves pruebas relacionadas con la altura de los sonidos en su mayor parte, se enunciaron entre otras las siguientes tareas:

- Representar en una gráfica de barras los datos obtenidos en los distintos niveles.
- Recoger en tablas las puntuaciones que se van consiguiendo en cada nivel de "Tono perfecto", analizando en cuál de los niveles se consiguió la puntuación más baja, en cuál la más alta y calculando las puntuaciones medias individuales.
- Representar gráficamente las medias individuales y estudiar en qué nivel la media alcanza un valor más alto o más bajo.
- Calcular otros estadísticos como la moda, tanto individualmente, como de modo colectivo, (estudiando la moda de cada uno de los niveles).

4. Valoración de la experiencia

En base a la experiencia desarrollada y comprobada la acogida positiva de la intervención en el aula, consideramos que los videojuegos en general, y particularmente Wii Music, es un recurso que tiene un gran efecto motivador en el alumnado. Hemos llegado a esta conclusión a partir de la observación sistemática del alumnado ya que el hecho de incluir un elemento de estas características hizo que tuviesen una actitud muy favorable hacia la tarea que se les pedía (muy distante a la actitud que mostraban durante el uso de Earmaster). También se vio favorecida la interacción profesor-alumno haciéndose más relajada y distendida.

Se ha constatado una mejora de los aprendizajes a través de la resolución correcta de las tareas. Partiendo del hecho de que la mayoría de los alumnos jamás habían tenido que resolver este tipo de tareas de entrenamiento auditivo, y de la propia naturaleza de dichas tareas, se pudo observar que en las últimas sesiones la mayor parte del alumnado prestaba una mayor atención y concentración que derivaban en un mejor resultado final.

Además hemos trabajado con Wii Music con el valor añadido la interdisciplinariedad; como se puso de manifiesto, a través de este videojuego tenemos la oportunidad de contribuir al desarrollo de competencias relacionadas con distintas áreas curriculares (García Rodríguez, 2012). Asimismo, existe la posibilidad de incluir otros títulos de la consola Wii para trabajar otras áreas al mismo u otros niveles.

Por otro lado, si bien Earmaster está diseñado para cumplir con la función de entrenamiento auditivo, para un alumnado de corta edad se hace tedioso, sobre todo si se plantea su uso en sesiones de trabajo colectivas. Creemos que se apreciaría una actitud más positiva si se pudiesen llevar a cabo sesiones individuales, sobre todo con aquellos que simultanean su estudios generales con estudios en escuelas de música o conservatorios, ya que esta tarea tendría para ellos un valor añadido.

Si hemos de señalar alguna limitación de la experiencia, diremos que el juego de Wii Music empleado (Tono perfecto) incluye otros aspectos diferentes al tono (armonía, ritmo, timbre), que pueden interferir en la adquisición de competencias relativas a la altura del sonido, o que precisan de una intervención más extensa en el tiempo. Además, no estamos del todo convencidas, por la actitud detectada en el alumnado, de que se haya primado el valor formativo de este tipo de recursos frente al lúdico, esto es, al momento de utilización del videojuego se le atribuyó un carácter de juego y esparcimiento más que de estudio.

A pesar de ello, valorando positivamente la experiencia creemos necesario tener en cuenta dos aspectos fundamentales para sucesivas prácticas:

- La intervención con TIC ha de estar organizada e implementada de una manera más operativa. Quizás llevando a cabo la misma intervención pero repartida en un número de sesiones mayor, se pueden obtener mejores resultados.
- No se descarta que el carácter lúdico de las TIC sea positivo ya que siempre provocará una mayor motivación y mejor disposición en el alumnado de cara a la tarea. Sin embargo, el recurso Wii es más amplio que el objeto de estudio propiamente dicho (discriminación auditiva), lo que puede considerarse como elemento distractor.

Además, debemos destacar como beneficios añadidos las utilidades que puede tener en el aula el uso de algunos de los Canales de Wii, -en caso de no disponer de recursos informáticos- para tareas ya cotidianas en la escuela, como puede ser el visionado de un vídeo motivador o de apoyo, o las fotografías que podemos tomar de nuestro alumnado como partícipe en las distintas tareas

educativas. Esto nos parece especialmente relevante si tenemos en cuenta las carencias con que cuentan algunos centros –del rural especialmente–, donde en ocasiones, el profesorado suplente la falta de materiales con la aportación de recursos propios.

Finalmente, en el momento en que se incluye un recurso de este tipo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no hay que perder de vista que el juego es un activador del proceso, una motivación para conseguir un fin, no podemos convertirlo en un fin en sí mismo, desdibujando su utilidad y sentido formativo para quedarse solamente con la vertiente lúdica. No obstante, la experiencia desarrollada nos muestra que las TIC son un recurso adecuado para incluir en las clases de educación musical de forma global y especialmente en sus aspectos de discriminación auditiva.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERNAT CUELLO, A. (2006). Los videojuegos, acceso directo a las nuevas tecnologías. *Revista Comunicación y Pedagogía*, 216. Extraído el 25 de mayo de 2012 en: <http://www.xtec.cat/~abernat/articles/bernat-II.pdf>
- COSCOLÍN SÁNCHEZ, S. MIRAMÓN ARCOS, C. (2010). La escuela 2.0 en Secundaria. El uso de mini-portátiles en Matemáticas y Música. En *Actas 2º Congreso Internacional DIM-AULATIC "Enseñar, Aprender e Investigar con TIC"* Universidad Autónoma de Barcelona.
- ETXEBARRIA BALERDI, F. (s. f.). *Videojuegos y educación*. Extraído el 20 de diciembre de 2012 en: http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_02/n2_art_etxeberria.htm
- FEIJOO, Y. Y RAPOSO, M. (2012). "Ensinando e aprendendo con videoxogos". En RAPOSO, M. Y MARTÍNEZ, M.E. (coords.): *As TIC na aula: unha misión posible* (pp. 225-238). Noia (A Coruña): Toxosoutos.
- GANDOL CASADO, F., CARRILLO ÁLVAREZ, E., PRATS FERNÁNDEZ, M.A. (2012): Potencialidades y limitaciones de la pizarra digital interactiva. Una revisión crítica. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, núm. 40, pp. 171-183. Extraído el 18 de febrero de 2013 de: <http://acdc.sav.us.es/pixelbit/images/stories/p40/13.pdf>
- GARCÍA FERNÁNDEZ, F. (2005). *Videojuegos: un análisis desde el punto de vista educativo*. Extraído el 20 de enero de 2013 de: http://www.irabia.org/departamentos/nntt/proyectos/futura/futura06/Analisis_educativo
- GARCÍA RODRÍGUEZ, M.F. (2012). "A Wii na aula: unha experiencia de uso". En RAPOSO, M. Y MARTÍNEZ, M.E. (coords.): *As TIC na aula: unha misión posible* (pp. 239-248). Noia (A Coruña): Toxosoutos.
- GIRÁLDEZ, A. (2005). *Internet y educación musical*. Barcelona: Graó.
- GIRÁLDEZ, A. (2007). La educación musical en un mundo digital. *Eufonía: Didáctica de la música*, 39, 8 – 16.

- GROS SALVAT, B. (1998): Jugando con videojuegos: educación y entretenimiento, Bilbao: Desclee de Brouwer.
- GROS SALVAT, B. (2000). La dimensión socioeducativa de los videojuegos. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 12. Extraído el 21 de abril de 2012 de: <http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec12/gros.html>
- GROS SALVAT, B. (Coord.) (2008). *Videojuegos y aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- HEMSY DE GAÍNZA, V. (1964). *La iniciación musical del niño*. Buenos Aires: Ricordi Americana S.A.E.C.
- MARQUES, P. (2006). *La pizarra digital en el aula de clase. Posiblemente el mejor instrumento que tenemos hoy en día para apoyar la renovación pedagógica en las aulas*. Barcelona: Edebé. Disponible en <http://lapizarradigital.es/wp-content/manual-pizarra-digital.pdf>
- MIRANDA, J. (2007). Producción multimedia para la educación auditiva: un proceso de elaboración de materiales. *Eufonía*, 39, 27-36.
- MONDOLO, A. M. (2007). Desarrollo de materiales didácticos multimediales para la enseñanza/aprendizaje de la música. En PÍNOLA, F. M. (Ed). *Actas del Congreso Educación Musical "Músicos en Congreso"* (pp. 480-492). Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- ORDOÑANA MARTÍN, J. A., LAUCIRICA LARRINAGA, A., TEJADA GIMÉNEZ, J.: (2004). Estudio cualitativo sobre el uso de programas informáticos para el desarrollo de destrezas rítmicas en la enseñanza musical especializada. *Revista de Psicodidáctica*, 17, 127-136.
- PRENSKY, M. (2001). Digital natives, digital immigrants On the Horizon, Vol. 9 No. 5, October. Extraído el 30 de enero de 2013 <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de Educación Primaria (Boletín Oficial del Estado, núm. 293, 08/12/2006).
- RUDOLPH, T., RICHMOND, F., MASH, D. E WILLIAMS, D. (1997). *Technology Strategies For Music Education*. Wyncote. The Technology Institute For Music Educators.
- SEDEÑO VALDELLÓS, A. M. (2002). Inserción de formatos visuales en la escuela: videojuego y vídeo musical en el aula. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 15. Extraído o 21 de febrero de 2013 en: <http://www.uib.es/epart/gte/edutec-e/revelec15/sedano.htm>
- SEGOVIA CANO, J. P. y otros (2010). Creando música con la pizarra digital. En *Actas 2º Congreso Internacional DIM-AULATIC "Enseñar, Aprender e Investigar con TIC"*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- TEJADA GIMÉNEZ, J. (2004). "Música y mediación de la tecnología en sus procesos de aprendizaje". *Educación XX1*, 7, 15-26.
- TEJEIRO SALGUERO, R. Y DEL RÍO, M. P. (2008). *La psicología de los videojuegos. Un modelo de investigación*. Málaga: Aljibe.
- WEBSTER, P. R. (2002). *Computer-Based Technology and Music Teaching and Learning*. In Colwell, R. e Richardson, C. (Eds.). *The New Handbook of*

- Research on Music teaching and Learning*. (pp.416-435). New York: Oxford University Press.
- WILLEMS, E. (1961). *Las bases psicológicas de la educación musical*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- WILLEMS, E. (1985). *El oído musical. La preparación auditiva del niño*. Barcelona: Paidós.
- ZARAGOZÀ, J. L. (2009). “*Didáctica de la música en la educación Secundaria. Competencias docentes y aprendizaje*”. Barcelona: Graó.

Webgrafía

- Aprende y juega con Electronic Arts <http://www.aprendeyjuegaconea.com/>
- Big Ears: <http://www.ossmann.com/bigears/index.html>
- Earmaster: <http://www.earmaster.com/>
- El blog de los videojuegos: <http://videojuegos.leer.es/category/videojuegos-y-educacion/>
- Games in Schools: <http://games.eun.org>.
- Good Ear: <http://www.good-ear.com/servlet/EarTrainer>
- Grupo Investigación *Imágenes, Palabras e Ideas*. Universidad de Alcalá: <http://www.uah-gipi.org>.
- I Congreso Internacional de Videojuegos y Educación: <http://www.uv.es/ordvided/ACTAS/ACTAS%20CIVE%202012.pdf>
- LenMus.Open software for music theory: <http://www.lenmus.org>
- Teoría. Espacio dedicado a la teoría musical: <http://www.teoria.com/>
- Videojuegos, Educación y Sociedad: <http://www.aulagamer.com/video/>
- Videojuegoseduca: <http://videojuegoseduca.wikispaces.com/>

DEL VÍDEO EDUCATIVO A OBJETOS DE APRENDIZAJE MULTIMEDIA INTERACTIVOS: UN ENTORNO DE APRENDIZAJE COLABORATIVO BASADO EN REDES SOCIALES

Iván Darío Claros Gómez
Ruth Cobos Pérez

Universidad Autónoma de Madrid

RESUMEN

Los recursos multimedia, y en particular los vídeos, han sido utilizados en diversas experiencias educativas que demuestran la pertinencia de dicho material en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, los métodos tradicionales de creación y edición de contenidos multimedia resultan costosos y complejos para ser llevados a la práctica en un contexto educativo generalizado. Nuestra solución consiste en la reutilización de recursos existentes, que combinados con métodos y prácticas colaborativas, permiten la manipulación y composición de objetos de aprendizaje multimedia-interactivos sobre un entorno Web abierto denominado *Social Media Learning (SMLearning)*. Este artículo describe las características funcionales de dicho entorno y presenta el resumen de algunas experiencias de su uso, tanto en cursos de grado y postgrado, en el marco de proyectos para el desarrollo de las enseñanzas en la Universidad Autónoma de Madrid.

PALABRAS CLAVES

Vídeo educativo, Interactividad, Aprendizaje basado en Diseño, Redes Sociales, Aprendizaje Colaborativo Asistido por Ordenador.

ABSTRACT

The multimedia resources, in particularly the video media, have been used in several learning experiences, which have shown that they are relevant for supporting educational material in teaching-learning processes. However, traditional methods of creating and editing multimedia content are expensive and complex and they don't allow to be implemented as a generalized practice for teaching. We propose collaborative methods for reusing resources, to allow the composition of Multimedia-interactive Learning Objects supported by an open environment called *Social Web Media Learning (SMLearning)*. This paper describes this environment and presents a summary of some experiences carry out, both with students of graduate and postgraduate courses, in the context of Educational Development Projects at Universidad Autónoma de Madrid.

KEYWORDS

Educational video, Interactivity, Learning by Design, Social Network, Computer-supported collaborative learning

1. Introducción

Entre los principios propuestos en el Espacio Europeo de Educación Superior (<http://www.eees.es/>) se recomienda reducir las horas de clase presencial y extender las prácticas tuteladas. Como estrategia, se pueden incluir metodologías y herramientas que potencien el aprendizaje autónomo, por ejemplo, basadas en prácticas colaborativas asistida por las tecnologías de información y las comunicaciones (TICs). Sin embargo, la inclusión de dichas prácticas está condicionada al fomento de un nivel de motivación adecuado de los estudiantes hacia los objetivos, tareas y objetos de aprendizaje (Bryndum, 2005; Echeverría & Cobos, 2010).

En este sentido, el formato de contenido multimedia ofrece diversas bondades que pueden ser aprovechadas, por ejemplo: resultan ser un medios versátiles de presentación que permiten combinar diversos elementos, tales como imágenes, textos, sonidos, en un único objeto de aprendizaje; además, resulta ser un medio más llamativo y cómodo para ilustrar ejemplos o capturar eventos reales a los que físicamente un estudiante no podría acceder (Bravo, 1996). Estas y otras características han sido reconocidas por diversos investigadores que han hecho uso de este formato dentro de prácticas educativas (Schmidt, 1987; Bravo, 1996; Muñoz-Repiso, 2008; Harness & Drossman, 2011).

Según Kearney & Treagust (2001), una de las primeras experiencias registradas sobre el uso de vídeos como recurso educativo se remonta a los años 50, en donde la Asociación Americana de Profesores de Física en Estados Unidos, ordenó la producción de un conjunto de “ayudas visuales” como material de apoyo a la enseñanza de la física. Esto mismo hicieron otras organizaciones como el Physical Science Study Committee (PSSC) quien produjo cortometrajes en la misma área y que aún se conservan (Fuller & Lang, 1992). Así mismo, diversas Universidades apoyadas por sus departamentos de artes, comunicaciones y medios, empezaron a registrar y editar sus prácticas docentes con el apoyo de estudiantes en la etapa de producción (Masats, Dooly, & Costa, 2009; Schwartz & Hartman, 2007); motivando la aplicación de técnicas profesionales en la generación de material multimedia educativo (Burden & Atkinson, 2008).

No obstante, en estas experiencias, la interacción entre los estudiantes y el material consistía básicamente en iniciar y detener la reproducción del contenido (Gardner, 1994), lo cual, desde el punto de vista pedagógico, supone una limitación mayor, llevando al estudiante hacia un rol de consumidor pasivo y exigiendo una mayor habilidad del docente para reconocer e intervenir oportunamente según las necesidades de los aprendices (Zollman & Fuller, 1994). Por tanto, si trasladamos este escenario de aprendizaje en un medio sin supervisión directa, como es el caso de las plataformas e-Learning, el mayor reto que presenta el uso de vídeos como recurso educativo está en la pasividad (Madian, 1995; Dillon & Gabbard, 1998) y carencia de elementos de asistencia.

La alternativa a la pasividad es la interactividad, la cual puede ser interpretada de distintas formas dependiendo del contexto (McMillan, 2006). En algunos casos, se proponen mecanismos de acceso aleatorio al contenido, soportando acciones como pausas, avances paso a paso, o cambios de velocidad en la reproducción (Salomon, Perkins & Globerson, 1991). Otros autores plantean la posibilidad de una comunicación multidireccional (Markus & Kitayama, 1991), haciendo posible un diálogo entre estudiantes e instructores (Moreno & Mayer, 2007). Desde cualquier perspectiva, la interactividad se presenta como un instrumento para lograr un mejor aprendizaje, ya que permite contrastar el conocimiento y habilidades del estudiante con los objetivos de enseñanza, a la vez que habilitando entornos donde se pueden manipular objetos e información, lo que da asistencia a un aprendizaje significativo (Puntambekar et al. 2003; Rouet & Potelle 2005; Rouet 2006).

Moreno & Mayer (2007), proponen cinco tipos de interactividad: dialogo, control, manipulación, búsqueda y navegación. Estos a su vez están basado en cinco principios: actividades guiadas, reflexión, realimentación, control y pre-entrenamiento o experiencia. La interactividad de dialogo se manifiesta mediante preguntas, que deben ser contestadas por los estudiantes y ofrecen realimentación. La interactividad de control es la posibilidad de navegar sobre el contenido modificando el orden de la presentación. La interactividad de manipulación consiste en modificar aspectos como el tamaño de los texto en el contenido o interactuando con un simulador. La interactividad de búsqueda se trata de poder realizar consultas que especifiquen necesidades puntuales de información. Finalmente, la interactividad de navegación es la posibilidad de contar con elementos tales como menú o hipervínculos que permitan acceder a secciones específicas del contenido o enlazarlo con fuentes externas.

Pero desde nuestro punto de vista, otro aspecto relevante a considerar en la interactividad es la interacción social, el cual consiste en poder compartir, comentar, y valorar los recursos en un contexto de grupo. En esta dirección, el fenómeno cultural y tecnológico que rodean a las plataformas Social Media (Kaplan, 2010), como las redes sociales, pueden facilitar el despliegue de servicios que potencien la colaboración y la comunicación.

Teniendo en cuenta este contexto, nuestra investigación ha implementado y puesto en marcha un entorno de aprendizaje que ofrece asistencia a la construcción colaborativa de objetos de aprendizaje multimedia-interactivos, denominado Social Media Learning (SMLearning). Entro los aspectos particulares de este entorno se encuentra un modelo de integración con plataformas Social Media, específicamente con servicios de las redes sociales Facebook (<https://www.facebook.com>) y Youtube (<https://www.youtube.com>). Este entorno ha sido utilizado en escenarios de aprendizaje formal en asignaturas de grado y postgrado de la Universidad Autónoma de Madrid entre los cursos 2011/2012 y 2012/2013. El objetivo principal de este artículo es presentar dicha plataforma y su metodología de enseñanza basada en la composición de objetos de aprendizaje multimedia. Adicionalmente, se

describen brevemente los escenarios de experimentación desarrollados y sus principales resultados.

2. Método

Esta sección presenta los aspectos funcionales y metodológicos del sistema SMLearning como entorno de aprendizaje, además de algunos de los escenarios experimentales en los cuales ha sido validado.

2.1 Descripción del Entorno

2.1.1 Aspectos Funcionales

SMLearning es un plataforma Web que facilita la manipulación de recursos multimedia en un contexto de uso colaborativo, permitiendo el diseño y composición de material multimedia con elementos de interactividad. En su implementación se integraron servicios Social Media para gestionar aspectos como el acceso, la comunicación, búsquedas y manipulación de vídeos, mediante las librerías disponibles en las redes sociales Facebook y Youtube. Para acceder a la plataforma se debe tener una cuenta en Facebook y aceptar las condiciones solicitadas para realizar el registro. Los usuarios perciben el sistema como una "Aplicación Facebook", ya que la interfaz gráfica de usuario esta integrada con dicho entorno. Sin embargo, se ejecuta en servidores propios manteniendo las bases de datos separadas. El sistema puede ser accedido mediante el siguiente enlace: <https://apps.facebook.com/smllearning>.

Para conformar una comunidad de aprendizaje, los usuarios se suscriben a un grupo Facebook, el cual facilita un canal de comunicación y notificación sobre las actividades que van desarrollando, tales como la publicación de recursos o comentarios. Una vez un usuario hace parte de una comunidad de aprendizaje, tiene dos tipos de perfiles de acceso: Estudiante y Productor, ver la figura 1. El perfil de Estudiante, simplifica el acceso a objetos de aprendizaje previamente creados a través de una vista que oculta los detalles funcionales asociados con los procesos de composición del material. Dicha vista se ha denominado Campus, y ofrece despliegue a de objetos de aprendizaje sobre una jerarquía de temas a los cuales los aprendices pueden acceder.

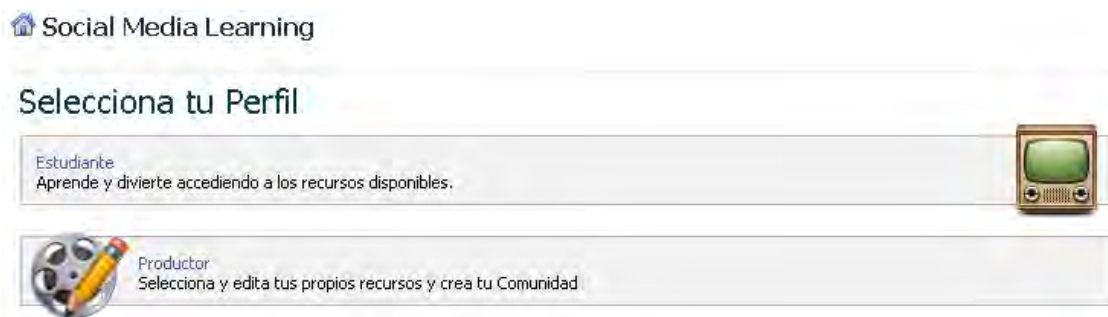


Figura 1. Vista de acceso: selección del perfil general de usuario

Desde el punto de vista de Productor, el usuario cuenta con una vista detallada de los servicios que dan soporte a la metodología de diseño y composición, es decir, facilita la búsqueda, estructuración de la información por jerarquías, comentarios, votos y composición, entre otros servicios. La figura 2 presenta una de las vista relacionadas con los proceso de diseño y composición de material, particularmente relacionada con la interacción con vídeos. En ésta, los usuarios pueden agregar comentarios, etiquetas, editar metadatos (como el título o la descripción) y realizar valoraciones al contenido en general o a los distintos metadatos, a la vez puede realizar comentarios o responder a comentarios de otros aprendices.

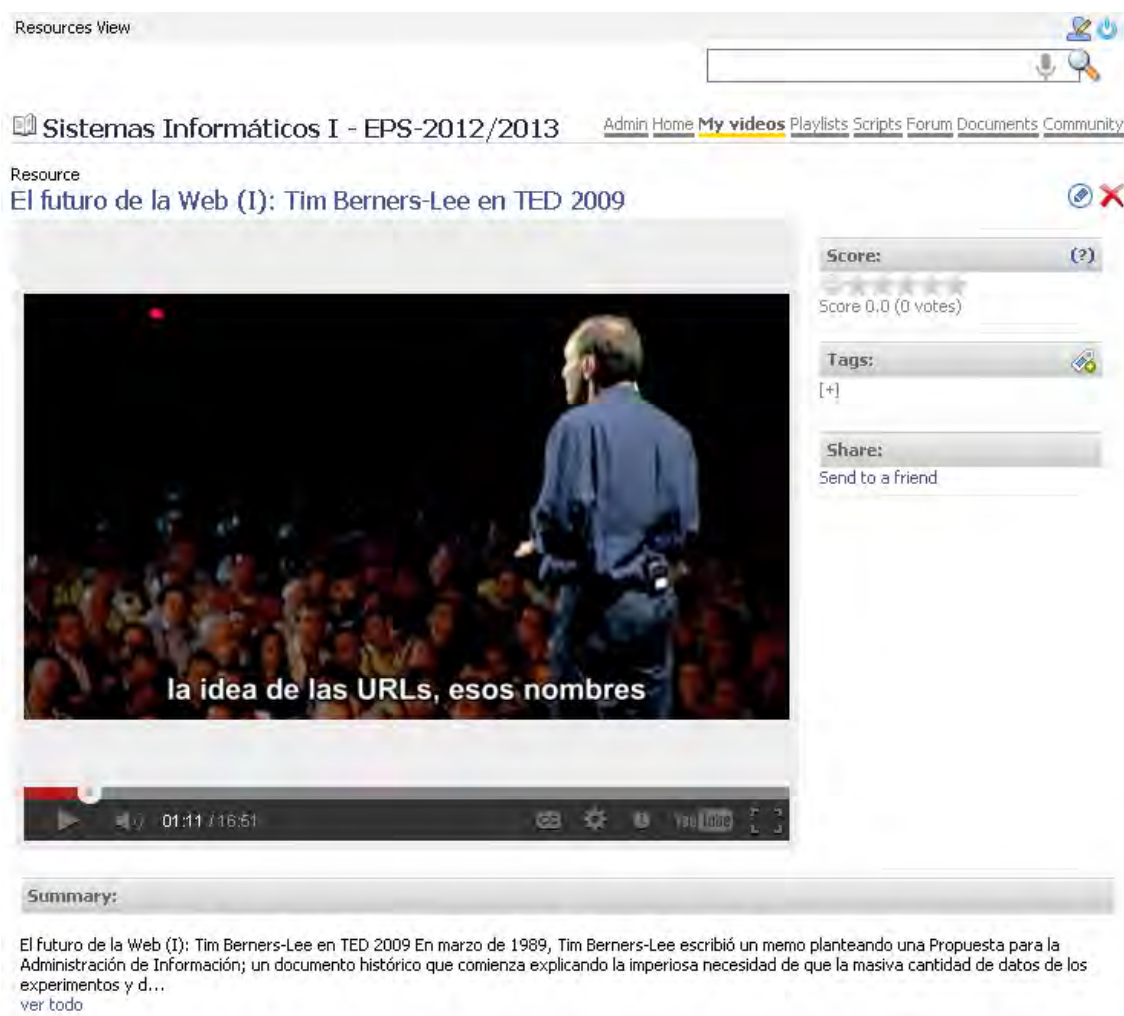


Figura 2. Vista de interacción con vídeos asistida por SMLearning

Por su parte, La figura 3, presenta una vista al servicio de composición, el cual permite configurar y secuenciar una serie de elementos multimedia, tales como vídeos, preguntas, imágenes, textos, entre otros, para crear el objeto de aprendizaje multimedia. Además, SMLearning cuenta con diversas interfaces relacionadas con los procesos de seguimiento y análisis de las actividades de los usuarios. Para una descripción más detallada de las vistas del sistema se recomienda leer a Claros (2012a).



Figura 3. Vista de composición del material asistida por SMLearning

A continuación se describe las fases de trabajo propuestas como parte de la metodología de aprendizaje basada en la composición de objetos de aprendizaje multimedia-interactivos asistida por el sistema SMLearning.

2.1.2 Metodología de Aprendizaje

Esta propuesta define cuatro fases de trabajo denominadas: Análisis, Síntesis, Composición y Reproducción o Consumo. La fase de Análisis consiste en identificar, almacenar y criticar los distintos recursos en formato de vídeo que los estudiantes deben encontrar en la Web, y gestionarlos dentro de un repositorio común. El objetivo pedagógico de esta fase es desarrollar la creatividad, pensamiento crítico, capacidad de síntesis y socialización de ideas, bajo un enfoque de aprendizaje constructivista.

La fase de Síntesis propone identificar los mejores recursos disponibles en las áreas temáticas del dominio de conocimiento, siguiendo pautas similares a las propuestas en la técnica colaborativa denominada *Tablas de Agrupamiento* (Barkley, Cross & Howell, 2007). Para ello, se deben identificar jerarquías de temas en las cuales se deben organizar los recursos. Este proceso va acompañado de actividades como argumentaciones de conceptos e identificación de relaciones entre los mismos.

La fase de Composición propone la construcción de objetos de aprendizaje basados en combinación de elementos multimedia con mecanismos de interactividad. Dichos objetos se han denominado Guiones Multimedia de Aprendizaje (GMA). Para ello, los estudiantes utilizan recursos

tales como vídeos, textos, imágenes, contenidos Web y cuestionario, simuladores, entre otros, para generar un documento que describe la orquestación de dichos elementos en el tiempo, y refleje el conocimiento adquirido. Este proceso favorece el desarrollo creativo del estudiante y le pone en contacto directo con los elementos de información, fomentando un aprendizaje significativo.

La cuarta y última fase consiste en el consumo del material elaborado. Esto se realiza a través de sesiones de discusión en las que los participantes tienen la oportunidad de exponer sus ideas y defender sus creaciones en un debate abierto frente a sus pares. Dicha discusión también puede ocurrir de manera asíncrona asistida mediante servicios de votación y comentarios que permiten a los consumidores expresar sus críticas sobre los objetos creados.

Para analizar el comportamiento de los estudiantes en estas fases, se ha propuesto un modelo de indicadores basada en tres perspectivas: individual, cooperativo y de aceptación social; tal que el fenómeno de colaboración se manifiesta como una mutua correspondencia entre dichas perspectivas. Un descripción más detallada de este enfoque es expuesto por los autores y extendidas hacia el concepto de Analíticas de Aprendizaje en (Claros, 2012b; Claros, 2013).

3. Experimentación

Del conjunto de experiencias educativas asistidas por SMLearning, este artículo describe dos, realizadas en el marco de proyectos para el Desarrollo de las Enseñanzas de la Universidad Autónoma de Madrid. La primera, en el contexto de una asignatura de posgrado llamada "Sistemas Colaborativos", impartida en el curso 2011/2012, en el Máster en Ingeniería Informática y Telecomunicación de la Escuela Politécnica Superior (EPS) de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM); con una participación de 10 personas. La segunda, en el contexto de una asignatura de pregrado llamada "Sistemas Informáticos I", impartida en el curso 2012/2013, en el programa de Grado en Ingeniería Informática de esta misma Universidad; con la participación de 106 personas. A continuación se describe la dinámica de aplicación de la metodología propuesta en cada uno de estos casos.

3.1 Primera experiencia: postgrado

En esta experiencia se realizaron diferentes sesiones de control en las que se presentaba cada una de las fases y actividades de la metodología. Dichas sesiones fueron combinadas con clases presenciales regulares en las cuales se desarrollaban los contenidos previstos para la asignatura. A continuación se describe brevemente las actividades realizadas en cada sesión.

En una primera sesión se dio inicio a la fase de Análisis de la metodología. En ella se describió la herramienta y se acordaron el dominio de conocimiento y temáticas sobre las cuales los estudiantes debían realizar una búsqueda inicial de recursos. Además, se establecieron unos mínimos de aportaciones en términos de vídeos, comentarios y votaciones que debían ser realizados para cubrir los objetivos de evaluación. Para su realización, los estudiantes contaron con un mes de tiempo antes de la siguiente sesión de control.

La segunda sesión marcó el inicio de la fase de Síntesis, e igualmente se analizaron en conjunto los resultados de la fase anterior, considerándose que se habían cumplido las expectativas, al construir una base de recursos suficiente, pertinente y de calidad, a conceso del grupo. A partir de ello, se acordó en conjunto, la lista de temáticas y criterios con los cuales se debían organizar los recursos. Luego, se asignó a cada estudiante la responsabilidad de gestionar tres subtemas. Para esta fase se dispuso de 2 semanas de tiempo para completar las tareas.

La tercera sesión señaló el inicio de la fase de Composición y en ella se analizó el resultado de la segunda fase y se consideró que hubo un alto grado de participación, concluyendo que se habían cumplido las expectativas propuestas ya que se había segmentado satisfactoriamente la base de conocimiento (102 de los 133 vídeos hacían parte de alguna categoría o subtema). El objetivo de esta tercera fase era la construcción de los objetos de aprendizaje relacionados con las temáticas propuestas en la fase anterior, para lo cual, los estudiantes debían hacer uso de diferentes elementos compatibles con el sistema, por ejemplo: vídeos, texto, imágenes, cuestionarios e hipertexto, entre otros. A cada estudiante se le asignaron aleatoriamente tres temáticas, de las cuales debían seleccionar dos para realizar sus composiciones. Se estableció una duración de 10 minutos por composición y el uso de al menos tres elementos de tipo cuestionarios. Adicionalmente cada GMA era descrito en un informe que incluía información teórica y de meta información sobre el objeto de aprendizaje diseñado. Los estudiantes contaron con 2 semanas para finalizar esta actividad, la cual se realizó en dos entregas parciales separadas por una semana de tiempo.

Finalmente, la fase de Consumo se desarrolló en tres sesiones presenciales en la cuales se visualizaron los distintos GMA elaborados por los estudiantes. Adicionalmente se realizaron discusiones orientadas por el personal docente y con la participación de todos los estudiantes.

3.2 Segunda experiencia: grado

Para la segunda experiencia el personal docente e investigador trabajó de forma conjunta para crear los objetos de aprendizaje, mientras que los estudiantes solo participaron en la fase de Consumo, es decir: visualizando e interactuaron con material previamente elaborado. Este segundo caso permitió

verificar: 1) la pertinencia del formato multimedia-interactivo como material de apoyo a la enseñanza; 2) la aceptación de los servicios Social Media integrados como herramientas de aprendizaje en un entorno personal (representado por la red social Facebook); y 3) el fomento de la motivación de los estudiantes por su aprendizaje como consecuencia del uso del sistema y formato propuestos. Adicionalmente, y desde un punto de vista tecnológico, esta experiencia validó aspectos funcionales relacionados con el seguimiento a las acciones de los estudiantes y algunos mecanismos de análisis; desarrollados con el propósito de facilitar las tareas de acompañamiento y evaluación del desempeño por parte del personal docente.

La dinámica de trabajo en el proceso de creación del material fue similar al descrito en la primera experiencia, excepto porque el ciclo de desarrollo fue mucho más corto. Se definieron dos temáticas de aprendizaje sobre las cuales se desarrollaron sus correspondientes composiciones. A continuación se resumen los principales hallazgos encontrados en estos casos de estudio.

4. Resultados

Para el análisis de esta experimentación se utilizaron tres instrumentos: en primer lugar, un registro detallado en el sistema de las acciones de los usuarios en el sistema; en segundo lugar, una encuesta de usuario destinada a medir aspectos como la motivación y satisfacción del estudiante y la usabilidad de la herramienta; y en tercer lugar, entrevistas personales con los participantes.

Para la primera experiencia, el grupo fue constituido por: 6 estudiantes, 3 docente y 1 un investigador auxiliar. La base compartida de recursos contó con 163 vídeos aportados, divididos en 18 áreas temáticas asociadas al contenido de la asignatura. 268 anotaciones fueron realizadas; 373 acciones de votación; 25 Listas gestionadas y 16 Guiones construidos. El total de videos aportados se traduce en aproximadamente 8 horas y 30min de contenido. Mientras que los 16 objetos GMA, representan una duración aproximada de 2 horas. Este hecho refleja los procesos de síntesis logrados por los estudiantes.

El número de interacciones entre los usuarios y el sistema refleja un incremento en la motivación para la segunda tarea de composición. Al indagar sobre dicho fenómeno a los estudiantes, éstos lo asociaron como efecto de la socialización de su primera entrega en donde la presentación y discusión en público del trabajo realizado parece ser un estímulo oportuno para realizar un mayor esfuerzo y calidad en entregas futuras.

Otro efecto que resulta de interés señalar es la participación constante de los estudiantes sobre todo en la fase de Análisis. En ésta, los mecanismos de notificación y comunicación soportados a través de la plataforma Social Media, facilitaba una comunicación constante de los estudiantes con el sistema, incluso en horarios poco esperados, por ejemplo en días festivos y

altas horas de la noche. La figura 4 presenta un grafico de actividades realizadas por los estudiantes en función de la hora del día. En dicha figura se refleja como cada estudiante ha planificado su tiempo de trabajo, tal que algunos seleccionan las horas de la noche para realizar sus actividades, mientras que otros las realizan en horario diurnos.

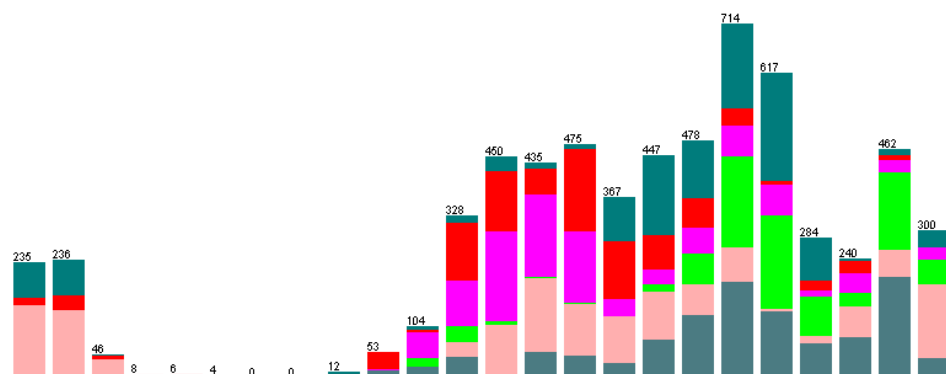


Figura 4. Grafico del número de acciones registradas por el sistema agrupadas por las horas del día (comenzando desde las 0h hasta las 23h), cada uno de los cinco estudiante es codificado por un color.

Como resultado de las encuestas y de observaciones durante la experiencia, se identificaron niveles de motivación y satisfacción altos en cuanto al aprendizaje logrado, en donde los estudiantes destacaron la utilidad y facilidad de los mecanismos de interacción social, es decir, comentarios y votaciones. En este mismo sentido, la aceptación del formato multimedia-interactivo fue alta, lo que sugiere que la interactividad aporta valor a los recursos de vídeo.

Por otra parte, los resultados de la segunda experiencia confirman estos efectos pero reflejan también un rechazo por la inclusión de servicios educativos en los entornos de interacción personal, es decir, como parte de su cuenta personal de Facebook. En varios casos, los estudiantes prefirieron crear una nueva membrecía antes de acceder a la aplicación desde sus cuentas privadas. En general, los estudiantes justificaban esta acción con el objetivo de mantener una separación de los perfiles académicos y personales; aspectos que también fueron puestos de manifiesto por los docentes. Como consecuencia de ello, es pertinente explorar la extensión de los entornos educativos institucionales, como los LMS, hacia servicios y dinámicas de trabajo social, como estrategia para minimizar la posibilidad de rechazo hacia la integración de servicios social media como parte de un entorno de aprendizaje.

5. Conclusiones

Este artículo ha presentado SMLearning, un entorno de aprendizaje colaborativo que ofrece asistencia al diseño y composición de material multimedia-interactivo. Esta propuesta va acompañada de una guía

metodológica para orientar un conjunto de actividades basadas en un enfoque colaborativo. Además, ha presentado la descripción de dos experiencias que validan esta propuesta, desarrollados en el contexto de Proyectos para el Desarrollo de la Docencia en la UAM.

Como resultado de los distintos procesos de validación, se concluye que el formato de contenido multimedia-interactivo es apropiado para la definición de Objetos de Aprendizaje, aportando un mayor nivel de motivación frente a formatos con menor o carencia de interactividad. Adicionalmente, las herramientas y fases de trabajo propuestas resultan pertinentes para orientar una dinámica de aprendizaje colaborativa basada en la composición de dichos objetos.

Como observaciones a las experiencias realizadas se destaca que la integración con redes sociales de la plataforma parece ser un factor de motivación para la interacción, ya que facilita los procesos de notificación de eventos y provee un acceso rápido a los objetos con que se relacionan. En general, tanto docente como estudiantes han encontrado valor a la integración de servicios sociales en tareas de aprendizaje pero advierten que no resulta cómodo imponer la combinación los perfiles formales e informales, sugiriendo una separación de los roles académicos y personales, en el futuro.

Como trabajo presente, se están realizando mejoras y extensiones a los mecanismos de interactividad presentes en los objetos de aprendizaje multimedia. De igual forma se destaca la importancia de analizar y representar adecuadamente los datos provenientes de este tipo de entornos, formalmente presentadas como Analíticas de Aprendizaje, particularmente donde se consideren los aspectos temporales relacionados con la interactividad y el contenido multimedia. Por otra parte, se exploran adaptaciones a LMSs (*Learning Management System* o sistema de gestión de aprendizaje, como Moodle) a través de servicios sociales con el objetivo de lograr una mayor interacción entre estudiantes, recursos y servicios (Garmendia & Cobos 2013).

Finalmente, dados los resultados encontrados en nuestras experiencias, se están planificando nuevas prácticas en otras asignaturas.

6. Referencias

Barkley, E., Cross, K., Howell, C. (2007), *Técnicas de aprendizaje colaborativo: manual para el profesorado universitario*, Ediciones Morata, 165-167.

Bravo, JL. (1996) ¿Qué es el vídeo educativo? *Comunicar*, 6. 100-105.

Bryndum, S., & Montes, J. A. (2005). La motivación en los entornos telemáticos. *RED: Revista de Educación a Distancia*, 13.

Burden, K., & Atkinson, S. (2008). *Evaluating pedagogical affordances of media sharing Web 2.0 technologies: A case study*. In Proceedings of ascilite, Melbourne.

Claros, I., & Cobos, R. (2012a). An approach for T-learning content generation based on a social media environment. In Proceedings of the 10th European conference on Interactive TV and video, ACM, 157-160.

Claros, I., & Cobos, R. (2012b). User interaction analysis in a CSCL environment supported by social media technologies. In Proceedings of the 13th International Conference on Interacción Persona-Ordenador, ACM, 20

Claros, I., & Cobos, R. (2013) *Pautas para la implementación de Analíticas de Aprendizaje en Entornos Colaborativos Centrados en la Interacción Social*. XV Simposio Internacional de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en la Educación, 2(3), 4.

Dillon, A. & Gabbard, R. (1998). Hypermedia as an educational technology: A review of the quantitative research literature on learner comprehension, control and style. *Review of Educational Research*, 68(3), 322-349.

Echeverría, L., & Cobos, R. (2010). A Motivation Booster proposal based on the monitoring of users' progress in CSCL environments. In Computer Supported Cooperative Work in Design (CSCWD), 2010 14th International Conference on IEEE, 671-676.

Fuller, R. & Lang, C. (Eds) (1992). Videodiscs produced by American Association of Physics Teachers. *Physics: Cinema Classics*

Gardner, D. (1994). Student-produced video documentary: Hong Kong as a self-access resource. *Hong Kong: Papers in Linguistics and Language Teaching*, 17, 45-54.

Garmendía, A. & Cobos, R., 2013. Towards the Extension of a LMS with Social Media Services. In Y. Luo, ed. *Cooperative Design, Visualization, and Engineering SE – 11*, Springer Berlin Heidelberg, 67-72.

Harness, H., & Drossman, H. (2011). The environmental education through filmmaking project. *Environmental Education Research*, 17(6), 829-849.

Kaplan A., Haenlein M. (2010) "Users of the world, unite! The challenges and opportunities of social media", *Business Horizons*, 53(1), 59-68.

Kearney, M., & Treagust, D. F. (2001). Constructivism as a referent in the design and development of a computer program using interactive digital video to enhance learning in physics. Australian: *Journal of Educational Technology*, 17(1), 64-79.

Madian, J. (1995). Multimedia - why and why not? *The Computing Teacher*, 22(5), 16-18.

Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*; *Psychological Review*, 98(2), 224.

Masats, D., Dooly, M., & Costa, X. (2009). *Exploring the potential of language learning through video making. In Proceedings of EDULEARN09 Conference*. Valencia, Spain: International Association of Technology, Education and Development (IATED).

McMillan, S. J. (2006). *Exploring models of interactivity from multiple research traditions: Users, documents, and systems*. Handbook of new media: Social shaping and consequences of ICTs, 205-229.

Moreno, R., Mayer, R., (2007) "Interactive Multimodal Learning Environments", *Educ Psychol Rev*, 19, 309-326.

Muñoz-Repiso, A. G. V. (2008). Medios y recursos audiovisuales para la innovación educativa. *Investigación y tecnologías de la información y comunicación al servicio de la innovación tecnológica*, 145, 57.

Puntambekar, S., Stylianou, A., & Hübscher, R. (2003). Improving navigation and learning in hypertext environments with navigable concept maps. *Human Computer Interaction*, 18, 395-428

Rouet, J. (2006). *The skills of document use*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Rouet, J., & Potelle, H. (2005). Navigational principles in multimedia learning. In R. Mayer (Ed.), *Cambridge handbook of multimedia learning* New York, *Cambridge University Press*. 297-312.

Salomon, G., Perkins, D. N., & Globerson, T. (1991). Partners in cognition: Extending human intelligence with intelligent technologies. *Educational researcher*, 20(3), 2-9.

Schmidt, M. (1987) *Cine y vídeo educativo*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Schwartz, D. L., & Hartman, K. (2007). It is not television anymore: Designing digital video for learning and assessment. *Video research in the learning sciences*, 335-348.

Zollman, D. A., & Fuller, R. G. (1994). Teaching and learning physics with interactive video. *Physics Today*, 47, 41.

EL TRABAJO COLABORATIVO ENTRE DISTINTAS MATERIAS DE GRADO

Concepción Pedrero Muñoz

Ana Iglesias Rodríguez

Fernando Beltrán LLavador

Escuela Universitaria de Educación y Turismo de Ávila
Universidad de Salamanca

RESUMEN

La coordinación de asignaturas supone un importante papel en el desarrollo de una docencia de calidad. Una de las exigencias para obtener una docencia de calidad es la coordinación del docente universitario. El docente universitario tiene que coordinarse con su grupo departamental o interdepartamental y a nivel de Facultad, Centro o Intercentros. Esta coordinación se consigue, entre otras, trabajando en común; compartiendo valores, normas, orientaciones y principios tales como: colaboración, responsabilidad, innovación, ayuda, respeto mutuo, participación, reflexión individual y colectiva, mejora de calidad docente e investigadora. Todo esto aporta un clima motivador e integrador que influye positivamente en la formación del alumnado y en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

PALABRAS CLAVES

Trabajo colaborativo, innovación, calidad, coordinación, tarea interdisciplinar.

ABSTRACT

Coordinating the subject matter of different university modules plays a key role in the provision of good teaching performance. In order to achieve high quality teaching standards, university lecturers should cross-examine and jointly design their programmes. They need to coordinate their assigned teaching content with colleagues of their own department as well as with members of other faculties and university units. Cooperation is achieved by working together towards a commonly defined educational project, by sharing values, ground rules, guidelines and principles based on attitudes commonly agreed on such as responsible collaboration, the search for permanent renewal, mutual help and respect, engaged participation, individual and group thinking, and seeking to improve teaching and research outcomes. These factors help create an environment conducive to further the motivation of the students and to make a positive impact both on their learning and on our teaching.

KEY WORDS

Cooperative work, innovation, quality, coordination, cross-curricular work.

INTRODUCCIÓN

Las orientaciones en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) para el desarrollo de la sociedad del conocimiento, precisando estructuras organizativas flexibles en la educación superior, que posibiliten la interpretación de la información y la generación del propio conocimiento. Se hace, pues, necesaria una nueva concepción de la formación académica, centrada en el aprendizaje del alumno, y una revalorización de la función docente del profesor universitario que incentive su motivación y que reconozca los esfuerzos encaminados a mejorar la calidad y la innovación educativa.

El 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 de Grado (BOE nº 21 de 25 de enero), señala que las Titulaciones de Grado tienen un objetivo de carácter eminentemente formativo, orientado *apropiciar la consecución por los estudiantes de una formación universitaria que aúne conocimientos generales básicos y conocimientos transversales relacionados con su formación integral, junto con los conocimientos y capacidades específicos orientados a su incorporación al ámbito laboral*. Cada Título de Grado, establece unas competencias (transversales y específicas) necesarias para la obtención del mismo. Una formación en competencias es mucho más fácil de ser obtenida en un entorno donde se fomente la coordinación entre asignaturas y la coordinación de la evaluación (Delgado; Borge; García; Oliver; Salomón 2006).

La coordinación de asignaturas supone un importante papel en el desarrollo de una docencia de calidad. Una docencia de calidad exige una coordinación del docente universitario. El docente universitario tiene que coordinarse con su grupo departamental o interdepartamental. Esta coordinación se consigue, entre otras, trabajando en común; compartiendo valores, normas, orientaciones y principios tales como: colaboración, responsabilidad, innovación, desarrollo profesional, ayuda, respeto mutuo, participación, reflexión individual y colectiva y mejora de calidad docente e investigadora. Todo esto aporta un clima motivador e integrador que influye positivamente en la formación del alumnado y en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para conseguir estos fines hemos diseñado una metodología que deberá considerar tres aspectos fundamentales: Cómo organizar los aprendizajes de los alumnos, cómo desarrollar dichos aprendizajes y, por último, cómo evaluarlos (De Miguel, 2006). Por todo ello, en el curso 2011-12 iniciamos un Proyecto de Innovación docente para el diseño de actividades de coordinación entre distintas materias impartidas en las Titulaciones de Grado de Educación Primaria e Infantil y Máster. En este Proyecto se ha trabajado con distintas titulaciones, con profesorado de diferentes departamentos y con los estudiantes.

OBJETIVOS Y ASPECTOS METODOLÓGICOS DEL PROYECTO

Una coordinación didáctica implica una planificación de actividades que cumplan unos propósitos y la consecución de unos objetivos.

Los objetivos propuestos en este Proyecto de Innovación han sido:

- Definir un modelo organizativo apropiado entre los profesores para llevar a cabo la coordinación de las asignaturas en las distintas titulaciones.
- Analizar y seleccionar las tareas que puedan ser trabajadas de forma interdisciplinar.
- Diseñar trabajos que puedan ser utilizados y aplicados en distintas áreas de conocimiento.
- Aplicar las tareas seleccionadas y diseñadas en las distintas áreas de conocimiento.

En cuanto al grado de consecución de estos objetivos, consideramos que se han alcanzado de manera completa y satisfactoria.

Las metodologías propuestas para los docentes son metodologías colaborativas por proyectos y por estudio de casos, basadas en el principio de “aprender haciendo” y caracterizadas por abordar aspectos claves y complejos del currículo, de forma significativa, constructiva, auténtica y autónoma, culminando en la elaboración de un producto final (Vivancos, 2008).

Para los estudiantes proponemos una metodología activa y tutorías-seminarios como asesoramiento durante la realización de las prácticas. Durante este aprendizaje, los estudiantes trabajan juntos, discuten, comparan, revisan y debaten permanentemente lo que han aprendido.

Consideramos que para realizar con eficacia un trabajo de estas características se requiere seguir una secuencia ordenada de fases, en cada una de las cuales, el equipo ha ido resolviendo las dificultades encontradas, escuchando a todos aquellos que tienen algo que decir y siendo capaces de romper las barreras de la comunicación. Integramos un esquema para enmarcar los diferentes momentos o fases de este proceso (Tabla 1), con el fin de aumentar la capacidad de encarar con más eficacia los objetivos que pretendemos conseguir.

El Proyecto ha constado de diversas fases como se muestra en el siguiente cuadro:

FASES	ORGANIZACIÓN DE TAREAS	TEMPORALIZACIÓN
1º Inicial	Detección de las necesidades y valoración. Posicionamiento del grupo ante las necesidades.	Julio 2011
2º Programación	Planificación de las acciones a desarrollar. Diseño y selección de las tareas a trabajar en el 1er Semestre.	Septiembre 2011
3º Realización	Aplicación del primer bloque de actividades de coordinación interdisciplinares de las asignaturas del 1er semestre.	Octubre-Noviembre 2011
4º Valoración y Programación	Valoración de las prácticas realizadas y revisión de la planificación. Programación de las actividades del 2º semestres.	Enero-Febrero 2012
5º Realización	Aplicación del segundo bloque de actividades de coordinación interdisciplinares de las asignaturas del 2º semestre.	Febrero-Mayo 2012
6º Valoración	Valoración y reflexión de las prácticas realizadas. Revisión de los resultados y análisis obtenidos.	Junio 2012
7º Elaboración de los resultados	Elaboración de la memoria del Proyecto de Innovación educativa.	Junio 2012

Tabla1: Fases, organización de las tareas y temporalización.

La elaboración de la programación se ha llevado a cabo siguiendo las pautas de Bonals (1997), en el diseño de la programación incluye aspectos como:

- concreción de los miembros que intervienen en el trabajo;
- concreción del tiempo para delimitar la periodicidad de las reuniones y su duración;
- concreción de los objetivos como hitos que el grupo deberá ir consiguiendo a lo largo del recorrido marcado;
- concreción de la metodología y la evaluación.

TRABAJOS DE COORDINACIÓN Y RESULTADOS

La coordinación y colaboración entre distintos agentes educativos fomenta, principalmente, aprender de la experiencia colaborativa y persigue que todos sus miembros aprendan de y con los otros, mediante un aprendizaje reflexivo, crítico y autónomo que mejore la construcción compartida del conocimiento.

En este Proyecto se realizaron once trabajos clasificados en cinco acciones de coordinación según su tipología de casoexpuesta en la Tabla 2:

TIPOLOGÍAS DE CASOS DE COORDINACIÓN REALIZADAS
A. Trabajos de coordinación entre profesores del mismo departamento y misma asignatura y distinta área.
B. Trabajos de coordinación entre profesores de distintos departamentos y distintas asignaturas con un mismo curso de Grado.
C. Trabajos de coordinación entre profesores de distintos departamentos y distintas asignaturas con distinto cursos de Grado.
D. Trabajos de coordinación entre profesores para Prácticas de campo.

E. Trabajo de coordinación entre profesores de distintos departamentos y distintas asignaturas para realizar un Taller Interdisciplinar con un mismo grupo de Grado, en un Centro de Educación Infantil de la ciudad.
F. Trabajos de coordinación Intercentros en Grados y Máster de Lengua Inglesa.

Tabla 2: Clasificación de acciones de colaboración.

Muestra de tres trabajos seleccionados de coordinación colaborativos:

1. Trabajo de coordinación entre profesores de distintos departamentos y distintas asignaturas con distinto cursos de Grado.

Nombre del Trabajo: “Aplicación del cine como recurso metodológico para la adquisición de competencias transversales y comunes a las Ciencias de la Educación y a las Ciencias Sociales en los Grados de Maestro”.

Departamentos: Teoría e Historia de la Educación; Didáctica y Organización Escolar; Geografía.

Asignatura: Procesos e Instituciones Educativas y Didáctica, correspondientes al primer curso de los Grados de Maestro en Educación Infantil y Maestro en Educación Primaria, y Aprendizaje de las Ciencias Sociales y Atención a la diversidad, del segundo curso.

Grado de Maestro en Educación Primaria 1er y 2º curso. Primer semestre.

Objetivos

-Poner a disposición de los estudiantes nuevos recursos didácticos para facilitar la adquisición de competencias profesionales, incrementando la información de los estudiantes sobre determinados temas, favoreciendo la clarificación de valores y cambios de actitud, promoviendo la observación, el análisis y la reflexión, favoreciendo la discusión y el debate, y ayudándoles a conseguir actitudes y habilidades sociales en su formación.

-Revisar las estrategias más eficaces para convertir el cine en un instrumento a favor de una escuela y sociedad inclusivas.

-Reflexionar sobre las competencias profesionales y actitudes específicas que deberían desarrollarse por parte de los educadores para conseguir la inclusión educativa y social.

-Analizar la influencia del cine en la sociedad, destacando los estereotipos que las películas transmiten sobre los temas generales tratados.

-Ampliar la perspectiva interdisciplinar en la formación de los estudiantes.

-Favorecer en los alumnos la afición por el cine en su tiempo libre.

Metodología y realización de las actividades previstas

El desarrollo del proyecto ha obedecido a la siguiente secuencia de actividades.

- a) Identificación y selección de objetivos y competencias transversales de los Grados de Maestro, comunes a las materias de Pedagogía y de Ciencias Sociales especificadas en apartados anteriores:
- Diseñar espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conforman los valores de la formación ciudadana.
 - Fomentar la convivencia en el aula y la resolución pacífica de conflictos.
 - Incluir enseñanzas relacionadas con los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, de igualdad de oportunidades y accesibilidad para las personas con discapacidad, y con los valores de una cultura de paz y de valores democráticos.
 - Elaborar propuestas de desarrollo sostenible y promover el respeto por el medio natural.
 - Promover acciones de educación en valores orientadas a la preparación de una ciudadanía activa y democrática.
 - Conocer y abordar situaciones escolares en contextos multiculturales.
 - Fomentar la educación democrática de la ciudadanía y la práctica del pensamiento social crítico.
- b) Agrupamiento de los objetivos y competencias transversales en un conjunto de temas generales, aglutinadores y generadores, como los siguientes: Educación en valores, Educación para el medio ambiente y el desarrollo sostenible, Educación para la ciudadanía, Educación para la convivencia, Educación para la paz, Educación para la igualdad, Educación intercultural, Educación para la diversidad, Educación para los derechos humanos.
- c) Selección de películas y documentales que aborden cada uno de los temas generadores determinados en el apartado anterior y que ofrezcan planteamientos y soluciones de carácter educativo.
- d) Elaboración de una guía didáctica de la actividad (metodología) que facilite la comprensión y aplicación de cada una de las películas.
- Actividades previas al visionado: Presentación de la película y análisis de las necesidades educativas del grupo en relación con los temas tratados.
- Actividades posteriores al visionado: Identificación y análisis de la temática central de la película; detección de prejuicios y estereotipos; influencia de los contextos, revisión de las necesidades formativas, valores y actitudes del grupo, aplicaciones prácticas, etc.
- e) Proyección de las películas y documentales seleccionados. En el semestre se han programado catorce proyecciones como por ejemplo: El viaje de Said; Surcos; Documental “Capacitados”; La República de los maestros; La escuela olvidada; El fracaso escolar....

f) Evaluación. Las películas y documentales seleccionados junto con las actividades desarrolladas en torno a su proyección han sido sometidas a evaluación, utilizando criterios como los siguientes:

- Pertinencia de los recursos audiovisuales utilizados.
- Proceso de desarrollo propuesto.
- Nivel de comprensión y análisis de los temas tratados.
- Participación en la adquisición de las competencias seleccionadas.

Resultados alcanzados.

-La participación y aceptación por parte de los estudiantes ha sido muy alta, habiéndose, además, incrementado la cohesión entre los alumnos y su integración con el profesorado.

-El impacto sobre la docencia fue muy positivo porque esta estrategia metodológica, de gran atractivo para los estudiantes, ha complementado las exposiciones y contenidos teóricos facilitando su aprendizaje y la adquisición de las competencias referidas.

2. Trabajo de coordinación entre profesores para Prácticas de campo.

Nombre del Trabajo: "Practica de campo"

Departamentos: Teoría e Historia de la Educación; Didáctica y Organización Escolar.

Asignatura: Procesos e Instituciones Educativas y Didáctica.

Grado de Maestro en Educación Primaria e Infantil 1er curso. Primer y segundo semestre.

Asistentes: Ciento cincuenta estudiantes, pertenecientes a los Grados de Educación Infantil y Primaria.

Instituciones visitadas: Dos C.R.A.s y el Museo Pedagógico de Otones de Benjumea (Segovia).

I.- Visita a los C.R.A.s

Realización

Distribución de dos estudiantes en cada una de las aulas del centro rural agrupado (CRA) y convivencia con maestros y niños durante una jornada escolar.

Objetivos

Con esta actividad se ofrece a los alumnos la oportunidad de tener una primera toma de contacto con los CRAs para que conozcan su organización y funcionamiento.

Mediante la propia observación, el asesoramiento de los tutores de cada curso y la información del equipo directivo, los alumnos podrán conocer, en la práctica, nuevos modelos organizativos y de agrupamiento de los escolares, diferentes opciones curriculares y proyectos educativos innovadores.

II. Visita al Museo Pedagógico “La última escuela de Otones de Benjumea”.

Objetivo

Como complemento al análisis histórico de las teorías y sistemas educativos contemporáneos, se ofrece a los estudiantes la posibilidad de contemplar los materiales escolares que han servido de mediadores en los procesos de formación de las diversas generaciones pasadas. De esta forma se facilita una mejor comprensión de los modelos educativos que han presidido dichos procesos.

Los alumnos podrán comprobar cómo el utillaje escolar (libros, instrumental didáctico, mobiliario, iconografía, documentos, juguetes...), hasta hace poco olvidado y menospreciado, puede ser entendido y utilizado como un medio imprescindible para el conocimiento y difusión de la cultura de la educación formal.

III.- Evaluación de la Práctica de Campo.

Informe sobre la actividad

-Una vez finalizada la práctica, los alumnos han de presentar un informe para cuya realización pueden seguir los siguientes indicadores:

Aprendizajes realizados (proyectos educativos, modelos didácticos y de organización escolar, historia de la escuela, evolución del sistema educativo).

Complemento con las clases teóricas.

Sugerencias de mejora (organización, sociabilidad, etc.).

-Esta práctica de campo, a tenor de los informes de los estudiantes, presenta un alto grado de satisfacción.

3. Trabajo de coordinación entre profesores de distintos departamentos y distintas asignaturas para realizar un Taller Interdisciplinar con un mismo grupo de Grado en un Centro de Educación Infantil de la ciudad.

Nombre del Trabajo: Unidad Didáctica “Leo y escribo a través de la Música”

Departamentos: Didáctica de las Ciencias Sociales, Didáctica de la Expresión Musical, Didáctica de la Expresión Plástica, Psicología Evolutiva y de la Educación, Literatura.

Asignatura: Aprendizaje de las Ciencias Sociales, Psicología de las dificultades del aprendizaje, Desarrollo de habilidades lingüísticas, Expresión plástica y Expresión musical.

Grado de Maestro en Educación Infantil 2º curso segundo semestre.

Objetivos

- Observar y analizar las ideas de los alumnos de Infantil sobre su cuerpo, el espacio y el tiempo.
- Planificar actividades sobre el espacio/tiempo para desarrollar en el taller.
- Experimentar dichas actividades en el taller.
- Evaluar la idoneidad de las actividades planificadas y desarrolladas.

Los profesores y estudiantes de 2º de Grado de Educación Infantil, han trabajado colaborativamente en un Taller dentro de las asignaturas del segundo semestre, excepto la asignatura de Expresión Musical que al ser una asignatura de 3º de Grado de Educación Infantil, se ha trabajado en tutorías-seminarios con los estudiantes. Este Taller se ha desarrollado en un CEI de la ciudad de Ávila, dentro de una Unidad Didáctica que tenían los maestros del centro sobre “Leo y escribo a través de la música. Centro de interés el Castillo”.

Los estudiantes elaboraron junto con los profesores de la Universidad las fichas de actividades, siguiendo las pautas establecidas por los maestros del CEI. Distribuidos por talleres, cada grupo realizó una ficha de la Unidad Didáctica para trabajar con los alumnos del Centro y la puesta en escena de un cuento-musical. Con el profesor de Educación Plástica diseñaron el decorado y un castillo, con cajas de cartón, para ambientar el CEI. Los estudiantes crearon un cuento titulado “La Princesa Fresa y el pirata” con la profesora de Literatura. Para los alumnos con discapacidad motora, los estudiantes realizaron unos pictogramas con la profesora de Psicología. Se montaron dos coreografías para realizarlas con los niños del CEI y unas piezas instrumentales para ambientar el cuento con la profesora de Didáctica de la Expresión Musical.

Exponemos el documento de organización del trabajo del taller en el CEI, la evaluación y reflexión de los alumnos que trabajaron la música y las coreografías.

El documento de trabajo:

Unidad didáctica: Leo y escribo a través de la música. Centro de interés: el castillo

9,30h-10,30h. El castillo: Contar, ver, escuchar.

Participantes: Todo el grupo de estudiantes vestidos de época medieval y treinta alumnos/as de 1º, 2º y 3º de educación infantil (70 alumnos, aprox.) sin disfrazar.

El aula de psicomotricidad se ambientará con un escenario de castillo medieval.

Música: Medieval/Moderna. Cuatro alumnas con un instrumento cada una: Viola, piano y dos guitarras.

El grupo encargado de la música y de las coreografías, se responsabilizan de trabajar las coreografías con los niños de tres, cuatro y cinco años en cada una de las aulas, mientras otros niños están en los talleres.

Cuento: "La princesa y el pirata", contadora del cuento, coordinadora de actividades; alumnos ilustradores de escenas, alumnos que realizan el decorado (castillo) y pictogramas.

Pictogramas por cada escena del cuento (en total, seis escenas). Una vez elaborados los pictogramas se plastificaran, realizando cuatro ejemplares.

Procedimiento:

Comenzamos con la interpretación de las piezas musicales preparadas, mientras comienzan a contar el cuento "La princesa y el pirata", después de cada escena, la música vuelve a tocar. Los niños con discapacidad motora tendrán a su disposición el cuento con los pictogramas.

Una vez terminado el cuento, los estudiantes se distribuirán en grupos para realizar los talleres con los niños.

10,30h-12h. El castillo: Talleres globalizados.

El grupo de estudiantes se organiza en tres talleres, para trabajar con los alumnos de tres años, otro, con los de cuatro y el tercero, con los de cinco. Cada grupo se desdoblará a su vez en 2, de la siguiente manera:

- Grupo tres años (diez estudiantes): dos grupos de cinco estudiantes con doce o quince niños cada uno.
- Igual distribución para el Grupo de cuatro años y el Grupo de cinco años.

En cada uno de los talleres se trabajará, adaptando las actividades en función de la edad de los niños, las coreografías medievales, las actividades plásticas y el tiempo y el espacio.

Ejemplo de una ficha de actividad:

Concierto de música medieval (3,4,5 años)
Objetivos: <ul style="list-style-type: none">• Atraer la atención y suscitar el interés y el gusto de la escucha.• Conocer rasgos culturales de la época medieval a través de la danza y de la música.• Trabajar la discriminación auditiva mediante la audición de diferentes instrumentos musicales (piano, guitarra y viola).• Favorecer su memoria auditiva mediante la audición del concierto medieval.
Contenidos: <ul style="list-style-type: none">• Los instrumentos musicales (viola, piano, guitarra).• Curiosidad por las canciones y danzas de nuestra tradición popular y de otras culturas.• Actitud de escucha e interés por la identificación de lo que escuchan.

Criterios de evaluación

- El alumno escuchará con atención y respeto la representación musical.
- Prestará atención a la representación musical discriminando auditivamente el timbre de los diferentes instrumentos.

Planificación de la actividad

Edad: 3, 4, 5 años.

Duración: 1 hora aproximadamente.

Lugar: aula de Psicomotricidad.

Destinatarios: todo el aula.

Recursos:

- Materiales: Viola, piano, guitarra.
- Personal: Tres educadoras.

Desarrollo de la actividad

Una vez presentadas las diferentes actividades que se iban desarrollando en los talleres propuestos en esta sesión, los componentes del grupo musical explicaron los instrumentos musicales y sus características principales. Para enseñarles los diferentes timbres, decidieron tocar una canción conocida para ellos *Ai si eu te pego* para motivarles y que fueran conscientes de que a través de instrumentos musicales más clásicos también se puede tocar música moderna, y para que de esta manera también pudieran apreciar las diferencias entre la música moderna y la música medieval.

Después procedieron a tocar la obra *Greensleaves*, primero entera y después realizando diversas variaciones de la misma.

Al finalizar, cada grupo se dirigió al aula correspondiente para los diversos talleres preparados por el resto de compañeros.

Conclusiones

Una vez desarrollada la actividad podemos concluir que la actividad se desarrolló con éxito, consiguiendo con ello cumplir los objetivos previstos y obteniendo una respuesta comprometida por parte de los destinatarios.

Evaluación del los destinatarios

	Si	No	A veces
Muestra atención, e interés en la escucha de la audición musical	X		
Es capaz de diferenciar el sonido de los distintos instrumentos musicales	X		
Diferencia correctamente entre música antigua y moderna	X		

Observaciones :

Evaluación de la educadora:

	Si	No	A veces
Son suficientes las pautas dadas por la educadora	X		
El lenguaje utilizado es claro y adecuado a la edad de los niños	X		

Respondieron adecuadamente a las necesidades individuales dentro del grupo	X		
Observaciones :			
Evaluación de la actividad:			
	Si	No	A veces
Se adapta a la edad y características de los niños	X		
Se trabajan adecuadamente los objetivos propuestos	X		
El tiempo y el espacio programados son los ajustados a la actividad	X		
<p>Observaciones : (Reflexión de los estudiantes de Grado) “En la actuación del concierto pudimos observar que hubo una buena aceptación por parte de los niños, ya que se mostraron receptivos y activos, asimilando sus conocimientos previos obtenidos en el aula. Creemos que la actividad final propuesta para el segundo día de la demostración de instrumentos musicales fue acertada, ya que los niños pudieron explorar y manipular los instrumentos. Así, los niños pudieron reforzar los conocimientos previos que tenían a través de todos sus sentidos. Además, la visita en general se debería haber propuesto con mucha más antelación para poder responder con más posibilidades y prever los imprevistos que se pudiesen presentar a lo largo de la actividad”.</p>			

Por su parte los estudiantes, en base a su experiencia en el Taller realizado en CEI, efectúan la siguiente reflexión:

“La experiencia del taller realizado CEI ha supuesto para nosotros, los alumnos:

- Un contacto directo con la realidad que se vive en los centros, el Centro (instalaciones, materiales, horarios, etc.) y los alumnos.
- Conocer y escuchar, de mano de las Maestras del Centro, cómo realizan ellas el día a día en las aulas, sus experiencias y las circunstancias, e imprevistos.
- Análisis crítico de las situaciones.
- Realizar las adaptaciones de las actividades, primero a cada una de las edades, y segundo a cada uno de los niños, poniendo así en práctica

todos los conocimientos previos que hemos adquirido en cada una de las asignaturas dadas hasta el momento, como por ejemplo:

- En Psicología, saber bien las características de los estadios en los que se encuentran los alumnos para poder crear, adaptar y finalmente realizar las actividades acordes a las edades y al nivel cognitivo de los niños.
- En CCSS saber que contenidos podíamos ofrecer a los alumnos en relación a la edad y cómo explicárselos para que los adquirieran y a la vez no crearles confusión.
- En Música por la importancia que tiene en los primeros niveles los ritmos, canciones y cantos, donde los niños, entre otras muchas cosas desarrollan la psicomotricidad, comenzando por simples movimientos que serán la base para movimientos más complejos.
- En Habilidades lingüísticas, el vocabulario empleado, tanto en la adaptación del cuento, como el empleado en las actividades.
- En Plástica, como llevar a cabo los decorados, de tal manera que les llegue a los niños y se sientan involucrados, e incluso actividades que fueran enfocadas a lo artístico (donde se emplearon fotos de castillos, de sus diferentes partes, etc.)

-Un trabajo más directo, tanto con los profesores que se han involucrado en esta actividad, como con sus contenidos, relacionando así teoría y práctica como tendremos que hacerlo una vez salgamos de la Universidad.”

Evaluación de los trabajos seleccionados de coordinación colaborativa del Proyecto:

Mediante el aprendizaje basado en problemas que hemos llevado a la práctica, realizamos una evaluación orientada al aprendizaje (Ibarra, Rodríguez y Gómez, 2012) basándonos en tres elementos: participación activa de los estudiantes, pro alimentación y tareas auténticas. Los métodos e instrumentos de evaluación empleados por los estudiantes han sido la evaluación entre iguales, autoevaluación y el Portafolio.

El profesorado universitario, incorporamos diferentes sistemas de evaluación en función de la metodología empleada. Realizamos un curso de “e-Evaluación orientada al e-Aprendizaje en la Universidad” utilizando herramientas EVALCOMIX (evaluación de competencias en un contexto de aprendizaje mixto) integradas en Moodle para diseñar técnicas e instrumentos de evaluación y sistemas de autoevaluación por pares con los estudiantes.

Técnicas de evaluación:

- Observación (asistencia y participación).

- Entrevistas (tutorías).
- Análisis de documentos (trabajos, Portafolios, materiales, presentaciones en PowerPoint del trabajo final,...)

Instrumentos de evaluación:

- Escalas de valoración.
- Rúbricas.

CONCLUSIONES

El trabajo de coordinación entre profesores tienen implícito en sus objetivos, anteriormente expuestos, la mejora de las asignaturas, la adecuada distribución de cargas de trabajos, la puesta en marcha de actividades transversales que logran la integración de materias, la formación en competencias y la elaboración coordinada de la evaluación.

La experiencia de este Proyecto aporta un mayor aprovechamiento del tiempo dedicado al aprendizaje autónomo por parte del estudiante. A los profesores, mejorar la interdisciplinariedad de las materias impartidas mediante un incremento de la coordinación, alcanzado un buen nivel de trabajo e implicación. Los alumnos han experimentado una nueva forma de trabajo, obteniendo un buen nivel de implicación valorado positivamente.

Una de las dificultades encontradas es el condicionamiento de tener asignaturas en el mismo curso y semestre. Esto limita las opciones pero permite iniciar los trabajos y generar una forma de colaborar que, posteriormente, se podrá extender a asignaturas impartidas en momentos diferentes del cronograma de los estudios. También se ha iniciado un intento de poner en marcha la coordinación de asignaturas en el marco de los diferentes módulos, donde estén implicados profesores de dos áreas distintas. La posible modificación del plan de estudios, aconseja ralentizar los trabajos ante la posibilidad de que tanto el cronograma ahora previsto como las asignaturas impartidas puedan cambiar.

El impacto sobre la docencia, ha beneficiado a los profesores teniendo un conocimiento del tratamiento de los contenidos trabajados en otras áreas distintas a las que imparte el profesor. Hemos logrado un mayor grado de enriquecimiento a través de un aprendizaje global e interdisciplinar entre distintas áreas de conocimiento y se ha simplificado el proceso de evaluación utilizando el mismo diseño de instrumentos de evaluación.

Como consecuencia de todo este proceso se han abierto varias líneas de trabajo:

1) Revisión de los programas de las asignaturas:

Los profesores que participamos en este Proyecto hemos revisado los programas de las materias compartidas con otros profesores del mismo departamento o área de conocimiento y hemos animado a otros profesores

para continuar la experiencia; además de incorporar en las asignaturas el trabajo en equipo, agregando en los trabajos elementos de decisión y definición de estrategias, para potenciar la capacidad creativa de los estudiantes y el debate entre los compañeros de distintos grupos de trabajo.

2) Revisión de los sistemas de evaluación propuestos en las asignaturas:

Atendiendo a otro Proyecto de Innovación de Evaluación, todos los profesores consideran que es importante ofrecer a los estudiantes más sistemas alternativos de evaluación que les permitan ir aplicando los conceptos estudiados a lo largo del curso sin repeticiones de trabajos.

3) Crear una base de datos con información de los materiales utilizados en cada asignatura/curso:

Otra de las líneas de trabajo abiertas para el próximo curso será la creación de una base de datos donde se recojan todos los talleres, lecturas, vídeos, trabajos y estudios de casos utilizados en las diferentes asignaturas. Con esta base de datos, los profesores tendrán conocimiento de los materiales con los que han trabajado los estudiantes, permitiéndonos hacer referencia a ellos en nuestra docencia y no duplicar actividades y temas.

4) Nuevas líneas de actuación:

Las acciones diseñadas en este Proyecto comenzaron su aplicación en el curso 2011-12, aunque algunos profesores ya trabajaban de forma coordinada. Para el curso 2012-13 los profesores responsables de las diferentes asignaturas ya han comenzado a trabajar en la coordinación de sus asignaturas y los materiales del próximo curso con otros profesores, por lo tanto las líneas de acción desarrolladas en el proyecto tendrán un carácter continuo.

Las experiencias y los beneficios de este Proyecto son múltiples; por una parte los estudiantes perciben una coordinación entre profesores y por otra, los profesores aprendemos de los conocimientos que dominan el resto de compañeros, evitando solapamientos y realizando una evaluación diseñada colaborativamente.

Entendemos que esta experiencia abre nuevas vías de colaboración entre más profesores de distintos departamentos/áreas y creando nuevas posibilidades de intercambio y reflexión conjunta con respecto a nuestra actividad docente.

BIBLIOGRAFÍA

- Boletín Oficial del Estado (2005). 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. *BOE nº 21*, de 25 de enero. 2842-2846.
- Bonals, J. (1997). *El trabajo en equipo del profesor*. Barcelona: GRAÓ.
- Delgado, A. M., Borge, R., García, J., Oliver, R.& Salomón, L. (2006). *Evaluación de las competencias en el espacio de educación superior*. Barcelona: Bosch Educación.
- De Miguel, M.(2006). Métodos y modalidades de enseñanza en la educación superior. En M. de Miguel (Coord.), *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ibarra, M.S; Rodríguez, G. & Gómez, M. A. (2012). La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la Universidad. *Revista de Educación*, 359.*En prensa*.
- Ministerio de Educación, cultura y deporte (2003). Sistema-Marco para la integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Extraído el 15 de junio de 2012 desde <http://www.uma.es/publicadores/eees/wwwuma/documentomarco.doc>
- Vivancos, J. (2008). *Tratamiento de la información y competencia digital*. Madrid: Alianza Editorial.

INNOVACIONES EN LA METODOLOGÍA Y LA EVALUACIÓN DE LA ASIGNATURA: “TRANSMISIÓN DE LA CULTURA CLÁSICA”

Helena González Vaquerizo
Rosario López Gregoris
Universidad Autónoma de Madrid

RESUMEN

En este trabajo se describe un Proyecto de Cambio Docente llevado a cabo en el marco del programa de Formación Inicial de Profesorado de la Universidad Autónoma de Madrid. Dicho Proyecto tuvo como objetivo la introducción de innovaciones en la metodología y la evaluación de la asignatura “Transmisión de la Cultura Clásica”, que forma parte del Máster en Formación del Profesorado de Secundaria. El trabajo plantea las necesidades de formación del profesorado universitario en el EEES (Espacio Europeo de Educación Superior) y la aplicación a la docencia de principios metodológicos innovadores. Asimismo describe los cambios introducidos en una asignatura cuyo objetivo principal es la formación de profesores de Secundaria y valora los resultados de la experiencia.

PALABRAS CLAVE

Proyecto de Cambio Docente, Formación Inicial del Profesorado, Innovación, Metodología, Evaluación.

ABSTRACT

This paper describes an Educational Change Project carried out within the branch of the Initial Training Program for Teachers at the Autónoma University of Madrid. The main porpoise of that Project was to introduce some innovations in the methodology and evaluation of the course “The Transmission of Classical Heritage”, part of the “Master's Degree in Education Training for Secondary Teachers”. The paper deals with the training needs of the university teacher in the EHEA (European Higher education Area) and the implementation of innovative teaching methods and principles. It also explains the changes introduced in a course aimed at the training of Secondary teachers and it assesses the results of this experience.

KEY WORDS

Educational Change Project, Initial Teacher Training, Innovation, Methodology, Evaluation.

1. Introducción

1.1 Marco teórico

Puesto que este trabajo trata de innovaciones conviene que las autoras aclaremos nuestra visión de la innovación, que entendemos como la tarea constante de revisar nuestras prácticas en el aula con el fin de mejorarlas. Esta revisión nace desde la creatividad de cada docente, pero sus fines deben ser compartidos por la comunidad educativa. Por eso es fundamental que participen en ella todos sus miembros y que se cree un clima de comunicación efectiva. Su éxito dependerá en última instancia de que sea una innovación basada en la especificidad del entorno donde ha sido generada. De este modo, se podrá crear el ambiente propicio en el que compartir ideas y mejoras. La innovación es un proceso, no un cambio puntual y aislado, sino un conjunto de acciones sostenidas en el tiempo. Estas acciones pueden ser de diversa índole, pero tienden al fin común de la mejora de la calidad de la educación.

Conviene además que las autoras aclaremos en qué modelos de innovación didáctica nos apoyamos para la realización de este trabajo y eso porque, aunque las autoras no procedemos del campo de la didáctica, sí pensamos que nuestras prácticas y experiencias pueden enriquecerse con las aportaciones y estudios teóricos de nuestros colegas expertos en la materia.

Este trabajo no pertenece, por tanto, a una escuela, sino que nace de la investigación-acción del profesor no especialista, el cual trata de integrar las aportaciones más valiosas de modelos como el de las escuelas eficaces, la mejora de la escuela, el modelo colaborativo o el del cambio profundo, en los casos particulares a los que se enfrenta. De este modo, hemos tratado de construir un modelo propio que sintetizara las claves conceptuales de los modelos innovadores elaborados por los expertos y lo hemos hecho mediante el siguiente proceso: identificación de la experiencia docente-discente innovadora, narración, puesta en común y evaluación que fomente el afianzamiento de la cultura innovadora (Medina, 2009). El objetivo, un modelo para consolidar las prácticas como bases de calidad del acto docente (Schön, Medina y Domínguez, 2008) y la reflexión sobre el trabajo en el aula (Atkins & Wallace, 2012) incluso en un Departamento universitario tradicionalmente ajeno a estos modelos.

Del modelo de eficacia nos ha interesado principalmente lo relacionado con el liderazgo (Leithwood, Begley & Cousins, 1990), el clima (Weber, 1971), los objetivos, valores y metas compartidos, así como las altas expectativas (Reynolds et al. 1996) y el refuerzo a los alumnos (Mortimore 1998). Asimismo, hemos compartido la idea de las instituciones escolares como organizaciones que aprenden (Leithwood & Louis, 1998). Por otro lado, hemos tratado de armonizar las aportaciones del modelo de eficacia con las del modelo de mejora (Muñoz-Repiso et al. 2000), que centra su interés en los procesos que mejoran la calidad y en el modo de llevar a cabo los cambios (Miles, 1986, Fullan, 1991): tomar conciencia de la necesidad y la decisión de iniciar el cambio, revisar y diagnosticar la situación y, solo después, implementar el proyecto de innovación con el doble objetivo de la mejora del proceso de

enseñanza-aprendizaje y de la consolidación de la cultura innovadora del Departamento.

Por último, hemos tenido muy en cuenta el modelo colaborativo, entendiendo que la interacción, un clima de empatía, el trabajo compartido y unas metas comunes son claves para crear ecosistemas escolares que enseñan y que aprenden y así sentar las bases del cambio sobre el compromiso de todos los implicados. De este modo, nos hemos acercado también a los presupuestos del modelo de cambio profundo (Senge, 2000) y a un modelo integrador socio-comunicativo que atienda a la complejidad del discurso y sus códigos, a los contextos y procesos del aula, a la diversidad de las personas y los retos de la sociedad del conocimiento (Medina, 2009).

Nuestra meta ha sido mejorar la calidad de la enseñanza y para ello nos ha parecido necesario comprender el discurso y código que usamos, cómo lo perciben los estudiantes, cuál es el proyecto compartido de nuestra institución y quiénes se implican realmente en él. Entendiendo que el estudio de casos es un buen medio para avanzar en la práctica (Hamilton & Corbett-Whittier, 2013), hemos partido de un diseño cualitativo de investigación en el que se han integrado métodos didácticos y heurísticos (Medina, 2009). Entre los primeros: Aprendizaje Basado en Problemas, Aprendizaje Colaborativo, trabajo en equipo, individualización de la enseñanza; entre los segundos: el diario reflexivo, las observaciones, los grupos de discusión, la auto, hetero y co-evaluación, etc. Este diseño cualitativo de la investigación-acción ha contemplado, primero, el marco teórico y, después, el trabajo de campo mediante una observación naturalista, seguido de la interpretación del profesor-investigador. En el análisis e interpretación de los datos se ha usado el lenguaje expresivo propio de la investigación cualitativa y se ha prestado atención a lo particular (Eisner, 1991), si bien desde una perspectiva holística e integradora (Taylor & Bogdan, 1987). En la fase final se ha recurrido a la triangulación de datos mediante el uso de encuestas que han permitido la interpretación intersubjetiva de los resultados.

1.2 Marco práctico

La formación pedagógica del profesor universitario es una exigencia desde la concepción del profesor como profesional de la docencia (de la Cruz, 1999, pág. 43)

Ser profesor universitario hoy implica formarse, al menos, en tres áreas: investigación, docencia y gestión. La Universidad Autónoma de Madrid, a través de los cursos de formación que organiza la Unidad de Calidad y Formación (UCF) y de la puesta en marcha de un Proyecto de Cambio Docente (PCD), trata de abarcar las dos primeras. La UCF ofrece a los docentes cursos pre-doctorales orientados sobre todo a la formación investigadora, que incluyen también competencias digitales y comunicativas básicas para la docencia, y cursos de formación inicial, en los cuales puede distinguirse la misma doble orientación investigadora y pedagógica. El conjunto de estos cursos proporciona una sólida formación inicial al profesor universitario: un saber sistemático y teóricamente bien fundamentado sobre metodologías, técnicas,

sistemas de evaluación, instrumentos, destrezas y actitudes para el ejercicio de la profesión docente. Asimismo permite al candidato presentar un PCD.

En este trabajo se describe el PCD que las profesoras Rosario López Gregoris (Titular) y Helena González Vaquerizo (Ayudante y aspirante mediante este proyecto a la obtención del Título de Experto en Docencia Universitaria) propusimos para la asignatura “Transmisión de la cultura clásica” (TCC). Dicha asignatura forma parte de la Materia “Complementos para la formación disciplinar en Griego y Latín” del Máster en Formación de Profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato (MESOB).

Durante los cursos 2009-2010 y 2010-2011 las autoras de este trabajo habíamos compartido la docencia de esta asignatura. Esta experiencia nos permitió conocer a fondo la asignatura y, al correr paralela a los cursos de formación docente recibidos por Helena González Vaquerizo, nos impulsó a aplicar en ella los conocimientos que esta iba adquiriendo. Después de dos años de innovaciones parciales en la metodología de aprendizaje y en el sistema de evaluación de la asignatura, a las autoras nos pareció oportuno plantear algunos cambios y lo hicimos mediante el diseño de un proyecto de cambio docente de corte cualitativo y cuasi-experimental. Concebimos el diseño como “el plan, estructura y estrategia de una investigación cuyo objetivo es dar respuesta a ciertas preguntas y controlar la varianza” (Kerlinger 1981). En nuestro caso las respuestas que buscamos fueron aquellas que pudieran mejorar la calidad de la enseñanza a través de las innovaciones en la metodología y la evaluación. Nuestro control sobre las variables fue mínimo, centrándonos en la observación retrospectiva y en la interpretación de los datos. Rosario López Gregoris fue la tutora idónea para el Proyecto en su calidad de coordinadora del MESOB -en su especialidad de Griego y Latín-, y como profesora particularmente implicada en la innovación docente dentro del Departamento. Pero, además, como directora del Proyecto de Investigación *Marginalia: en los márgenes de la tradición clásica* (MCINN-FFI2011-27645), aportó un enfoque novedoso y atractivo a la asignatura orientando la exploración de la herencia grecorromana hacia las manifestaciones de la cultura de masas.

2. Contexto, principios y objetivos

2.1 Contexto

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) es desde hace unos años el marco de referencia en el que ha de desarrollarse la docencia universitaria en España. Desde su creación ha tenido como meta fundamental la concreción de unos objetivos comunes a toda Europa, que atiendan a las necesidades planteadas por la sociedad actual. Como todo gran proyecto, el EEES implica un largo proceso de transformación de estructuras y mentalidades.

Uno de los hitos en ese proceso fue el proyecto *Tuning* (González & Wanegaar, 2003), que definía los resultados del aprendizaje y las competencias en las distintas titulaciones europeas. Sus autores apostaban por el crédito ECTS (*European Credit Transfer System*) como sistema de

transferencia y acumulación, por una enseñanza de calidad basada en el aprendizaje del alumno y por la evaluación formativa del rendimiento a partir de competencias genéricas y específicas.

Nuestro Proyecto se ha enmarcó en estas coordenadas y por ello apostó como principios por las metodologías activas, por una comunicación efectiva, por la evaluación formativa basada en competencias y por la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) a la docencia.

2.2 Principios

2.2.1 Metodologías activas

“¿Podrías decirme, por favor, qué camino debo seguir para salir de aquí?” El gato le respondió: “Eso depende, en gran parte, del sitio al que quieras llegar”. “No me importa mucho el sitio” -replicó Alicia.
“Entonces tampoco importa mucho el camino que tomes”
-contestó el Gato.

Lewis Carroll, *Alicia en el país de las maravillas*

Un método, del griego *metá-odós*, es un camino para llegar más allá. Pero el lugar al que queremos llegar en educación, nuestro objetivo, no es único. Las metodologías que podemos (y debemos) usar son numerosas, pues un solo método nunca llevará a la consecución de unos objetivos por necesidad múltiples. Queremos enseñar conocimientos conceptuales, estrategias, habilidades, procedimientos, valores y aptitudes; contamos, entre otras, con la lección magistral, la tutoría, la supervisión de investigaciones, los grupos de discusión, las prácticas, el aprendizaje autónomo, el seminario, la exposición oral, etc.

Por metodologías activas entendemos aquellas en las que el alumno es responsable de su aprendizaje, que requieren el desarrollo de habilidades de búsqueda, selección, análisis y evaluación de la información, es decir, construcción del conocimiento. Son métodos que promueven el intercambio de experiencias y opiniones entre los compañeros y la interacción con el entorno. Invitan a la reflexión sobre los procesos de aprendizaje y su mejora, a la autonomía, el pensamiento crítico y la autoevaluación. Todas estas cualidades se requerirán de los estudiantes en su desempeño profesional, pero además, las técnicas de la metodología activa son beneficiosas porque aumentan la autonomía y motivación en el aula (Pozo & Pérez Echeverría, 2009; Alonso-Tapia, 2005, Mayer, 1998).

El aprendizaje basado en problemas (ABP), el aprendizaje cooperativo (AC), el método del caso o el desarrollo de proyectos son ejemplos de técnicas metodológicas activas (Benito & Cruz, 2007). En nuestro Proyecto adoptamos algunas de ellas en el convencimiento de que el profesor ha de asumir el papel de guía en el proceso de aprendizaje activo y significativo para ayudar al estudiante a construir el conocimiento. Asimismo, optamos porque algunos de los temas fueran impartidos por especialistas, bien del propio equipo del Departamento, bien invitados a dar conferencias. Las conferencias, aunque son un método tradicional, repercuten de manera positiva en la motivación, los

conocimientos y la satisfacción del alumnado, puesto que el cambio de interlocutor favorece el incremento motivacional.

2.2.2 Comunicación efectiva

La comunicación siempre ha sido un elemento esencial del proceso enseñanza-aprendizaje. Una comunicación eficaz posibilita el intercambio de información bidireccional entre alumno y profesor.

La competencia comunicativa-lingüística –aquella que nos permite comunicarnos con nuestros alumnos de una manera eficaz– es, por tanto, la base de la actividad docente, pues sin comunicación no hay enseñanza. Es una competencia compleja, formada por una dimensión semántica (aquello que se dice) y una sintáctica (que tiene que ver con la concordancia entre los diferentes elementos del contexto). Así pues el docente con competencia comunicativa es aquel que domina semántica y contenidos, pero también modos de expresión, valores y actitudes. La competencia comunicativa permite crear un clima de aula e institución adecuado donde llevar a cabo el discurso (verbal, para-verbal y no verbal). Tan importante es el contenido conceptual del mismo como el afectivo, y tanto el rigor científico como la coherencia del lenguaje gestual y corporal, que definen el tipo de liderazgo que ejercemos en el aula (Leithwood et al., 2006).

En este Proyecto se ha seguido el modelo de “Liderazgo situacional” (Hersey, Blanchard, & Johnson, 1998). Este modelo contempla la correcta adecuación entre dos variables: las directrices que propone el líder (el profesor) y el grado de apoyo que reciben los alumnos. Mientras que en la enseñanza tradicional funcionaba bien el modelo de elevadas directrices y elevado apoyo, en el contexto actual de competencias parece más efectivo un modelo que tienda a retirar directrices y proporcionar apoyo a medida que el alumno lo necesite.

Además, en nuestra docencia tratamos de hacer uso del mayor número posible de modalidades comunicativas (Medina, Sevillano, & De la Torre, 2009). Las variaciones en el discurso según el contexto permiten llevar a cabo una interacción formativa, empática, indagadora y transformadora.

Pero la comunicación se extiende también al seguimiento académico, pues la interacción no acaba al final de la clase. Es fundamental que el alumno reciba *feedback* de su profesor y que no entienda la retroalimentación como una evaluación ni como el final de la tarea, sino como una guía para que aprenda a trabajar de forma autónoma y se responsabilice de su aprendizaje. Asimismo el profesor debe estar disponible para tutorías individuales y conocer las posibilidades de estas (Castillo Arredondo, Torres González, & Polanco González, 2009).

2.2.3 Evaluación formativa

Decía Einstein que no podemos resolver problemas pensando de la misma manera que cuando los creamos. Del mismo modo, para cambiar la forma en que aprenden los estudiantes parece apropiado cambiar la forma en

que se les enseña y se les evalúa. Por eso, en nuestro Proyecto propusimos una evaluación continua, de carácter formativo antes que acreditativo. Para lograrlo, no se trataba tanto de adoptar nuevos métodos y técnicas de evaluación, cuanto de integrarlos en el proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en el alumno. Además, buscamos una evaluación que atendiera no solo a las competencias específicas de la titulación de los alumnos, sino también al desarrollo de los tres tipos fundamentales de competencias genéricas:

- Competencias instrumentales: capacidad de análisis y síntesis, organización y planificación, conocimientos generales y de la profesión, competencia oral y escrita, dominio de una segunda lengua, manejo del ordenador, gestión de información, resolución de problemas y toma de decisiones.
- Competencias interpersonales: crítica y autocrítica, trabajo en equipo, habilidades interpersonales, capacidad de trabajo en equipos interdisciplinarios, comunicación con expertos de otras áreas, aprecio de la diversidad y multiculturalidad, trabajo en contextos internacionales, compromiso ético.
- Competencias sistémicas: aplicación de conocimientos prácticos, habilidades de investigación, capacidad de aprender, de adaptarse a nuevas situaciones, de generar nuevas ideas, liderazgo, trabajo autónomo, diseño y gestión de proyectos, iniciativa, búsqueda de la calidad y el logro.

La evaluación de competencias atiende a un amplio espectro de cualidades del alumno, por lo que participa en la formación integral de la persona. Pensamos que además la evaluación continua se convierte en instrumento del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues está presente de manera constante y puede detectar problemas, influir para modificar conductas, incentivar y motivar.

2.2.4 Tecnologías de la Información y la Comunicación

Las TIC pueden ser tanto un instrumento de las metodologías activas y de la evaluación formativa, como un medio de comunicación eficaz. Su integración dentro y fuera del aula las convierte en complemento idóneo al ECTS. Su dinamismo y cercanía con el alumnado las hacen motivadoras, promoviendo la iniciativa, la originalidad y la creatividad, el aprendizaje autónomo e individualizado, la actualización de la información, etc.

Sin embargo, innovación tecnológica no equivale a innovación educativa. No por el mero hecho de "colgar" unos apuntes en internet se está dando un cambio metodológico. Al contrario, en este caso solo tenemos un cambio de medio para una misma función. Para que se dé una verdadera innovación debemos hacer usos "vernáculos" de las TIC (Cassany, 2012), esto es, no limitarnos a transformar el cuaderno del alumno en un blog (aunque esta no sea una mala idea), sino servirnos de las posibilidades realmente nuevas que

estos medios ponen a nuestro alcance, como, por ejemplo, la creación de páginas colectivas o *Wikis*.

Por otro lado, las TIC han aportado novedosas posibilidades de interacción, comunicación directa y colaboración, como los tablones de anuncios o foros. El correo web y las plataformas virtuales de enseñanza han facilitado, a su vez, la atención personalizada y el seguimiento por parte de los profesores, mejorando enormemente la evaluación continua. Pero también han abierto la puerta a la autoevaluación y la co-evaluación entre estudiantes.

2.3 Objetivos

“Transmisión de la cultura clásica” (TCC) es una asignatura de Posgrado. Se parte de la base de que en los niveles académicos anteriores se ha estudiado con intensidad el bagaje cultural grecolatino, por ello no se trata tanto de enseñar contenidos conceptuales, como de ofrecer pautas para la incorporación de los contenidos culturales en los planes de Educación Secundaria y Bachillerato. Así pues, estamos hablando de enseñar contenidos procedimentales (saber hacer), y también actitudinales (saber ser), en tanto que formamos futuros docentes. En consecuencia, tampoco la evaluación de la asignatura debería atender a los conocimientos teóricos previos, sino a la adquisición y aplicación de metodología docente y las competencias genéricas y específicas de la materia.

Como objetivos generales nos marcamos crear un clima de confianza, de esfuerzo y recompensa por el aprendizaje, de participación activa, responsabilidad en el comportamiento y la actitud. A ello, sumamos los específicos de la materia “Complementos para la formación disciplinar en Griego y Latín”, que se divide en tres asignaturas: Transmisión de la cultura clásica (4 ECTS), Tradición de las lenguas clásicas (4 ECTS) y Práctica de comentario de texto griego o latino (2 ECTS). Estos objetivos son:

E1: Conocer el valor formativo y cultural de materias correspondientes a la especialización y los contenidos que se cursan en la enseñanza secundaria.

E2: Conocer la historia y los desarrollos recientes de las materias y sus perspectivas para transmitir una visión dinámica de las mismas.

E3: Conocer contextos y situaciones en que se usan o aplican los diversos contenidos curriculares.

E4: Conocer los desarrollos teórico-prácticos de la enseñanza y el aprendizaje de las materias correspondientes.

E5: Adquirir criterios de selección y elaboración de materiales educativos.

E6: Conocer estrategias y técnicas de evaluación y entender la evaluación como un instrumento de regulación y estímulo al esfuerzo.

E7: Conocer y aplicar propuestas docentes innovadoras en el ámbito de la especialización cursada.

En años anteriores se había detectado la falta de adecuación entre la forma de enseñar la asignatura -fundamentalmente a través de la clase magistral- y de evaluarla -por medio de un único trabajo final- y estos objetivos recogidos en la Guía docente. Para atender a las características de la asignatura y hacerla más útil al alumnado planteamos en este Proyecto algunas innovaciones en la metodología y la evaluación. En ambos casos tratamos de poner en práctica aquellos aspectos de la formación docente recibida que eran más adecuados para la asignatura.

3. Desarrollo del Proyecto

En este apartado se describe el desarrollo del PCD "Innovaciones metodológicas y de evaluación en la asignatura: Transmisión de la cultura clásica" que se implementó durante el segundo semestre de 2011-2012.

El número total de alumnas (todas ellas mujeres) fue de siete, hecho que condicionó la incorporación de algunas metodologías de enseñanza y evaluación, mientras que desaconsejó otras. Se trataba de un grupo muy heterogéneo, aunque todas eran licenciadas en Filología Clásica. Dos alumnas procedían de universidades de Rumanía y Grecia, una de la Complutense de Madrid y las cuatro restantes de la propia UAM. No obstante, no pertenecían todas a la misma promoción. La dinámica del grupo se vio afectada por esta diversidad, pues no funcionaron como grupo cohesionado desde el comienzo. Tampoco sus expectativas respecto al curso ni su implicación fueron las mismas. Las clases tuvieron una duración de hora y media una vez por semana.

El curso se estructuró desde el principio a partir del temario de la asignatura, que nos sirve también ahora como guía para analizar las innovaciones metodológicas y de evaluación introducidas en este Proyecto.

El programa de la asignatura parte de una base teórica: la definición y origen de la tradición clásica (1) para pasar después a la geografía mítica (2) y la vida cotidiana en Grecia y Roma (3), dos aspectos poco trabajados durante los estudios de Licenciatura y Grado que, sin embargo, tienen gran presencia en los planes de Educación Secundaria y Bachillerato. A partir de ahí la asignatura se centra en la transmisión de la literatura (4) a través de cinco ejemplos de pervivencia en soporte literario (4.1 a 4.5) y en su aprovechamiento en otros soportes: cine, música, cómic (5). El tema 6 se dedica al estudio y tradición de figuras femeninas relevantes desde una perspectiva de género y el 7 a los métodos y enfoques de la asignatura.

El primer paso en nuestro Proyecto fue solicitar la apertura de un curso en la plataforma Moodle. La asignatura seguía siendo presencial (de hecho la asistencia se tuvo en cuenta en la evaluación) aunque se le añadía un componente virtual importante. Este sistema en el que presencialidad y virtualidad se complementan (*Blended Learning*) resulta muy apropiado para hacer efectiva la doble carga de trabajo de los ECTS. A través de la plataforma

pretendíamos, además, mantener una comunicación activa con las alumnas y motivarlas para implicarse en su desarrollo, al tiempo que facilitábamos la labor de seguimiento y la recogida de datos para una evaluación continua.

Cada tema del programa tuvo una entrada en la plataforma que incluía referencias bibliográficas, recursos, materiales, actividades y tareas. Tratamos de que la bibliografía fuera pertinente y suficiente, y de que los materiales y recursos didácticos no solo resultaran atractivos, sino que además acercaran a las alumnas a la realidad que estudiaban: la docencia de la cultura clásica en los IES. Las actividades en clase tuvieron como meta facilitar la comprensión de los materiales, concretando e ilustrando lo expuesto. La función de las tareas individuales o en grupo debía ser la de fijar el aprendizaje, poner en funcionamiento aptitudes y habilidades, manejo de instrumentos para motivar a trabajar, descubrir y aprender creativamente.

Además de las entradas temáticas, se habilitó un glosario al que las estudiantes fueron añadiendo los términos de la asignatura a lo largo de todo el curso. También se utilizaron los foros y *Wikis* para actividades concretas, que se explicarán más abajo.

3. 1 Tradición clásica: definición y origen.

El primer tema era el más teórico de la asignatura. Para hacerlo motivador y participativo se procedió a activar los conocimientos previos (Miras, 2006) de las alumnas mediante una lluvia de ideas que las acercara a esa “zona de desarrollo próximo” estudiada por Vygotski (cf. Onrubia, 2006) desde la que se construye el conocimiento. Estas ideas se organizaron después en la pizarra en forma de esquema. De este modo las alumnas abrían la clase con sus intervenciones, como también la cerrarían. El desarrollo de los contenidos se hizo mediante una lección magistral participativa, esto es, combinando la exposición de la profesora con las preguntas a las estudiantes. Así, se trataba de que poco a poco ellas asumieran un mayor protagonismo para terminar en un debate abierto que la profesora solo modulara. El esquema de ir cediendo el control y disminuyendo paulatinamente las directrices a las alumnas es una idea que proviene del liderazgo situacional y que hemos tratado de aplicar al conjunto del curso.

Con el fin de que completaran y dieran forma a lo expuesto y debatido en clase se pidió a las alumnas que leyeran en casa un artículo sobre las etapas de transmisión y lo resumieran. Para invitarlas a la reflexión sobre el tema leyeron además una propuesta concreta de la profesora López Gregoris sobre un enfoque didáctico para la asignatura de tradición clásica y elaboraron su propia propuesta. Con esto se pretendía que las alumnas tomaran conciencia de la aplicación práctica de un tema fundamentalmente teórico. Los materiales para realizar estas dos tareas y la bibliografía del tema estaban a su disposición en Moodle.

3. 2 Atlas mitológico de Grecia y Roma.

La geografía de Grecia y Roma puede enseñarse de diversas maneras y nuestra intención no era trabajar unos conocimientos que se dan por supuestos

en las alumnas del Máster, sino ofrecerles un ejemplo de cómo abordarla, aunque siempre se actualizan conocimientos o al menos se renuevan; no hay que olvidar que el título general del módulo es de "Complementos para la formación".

Días antes de la sesión en clase tenían ya en Moodle los enlaces a dos páginas con mapas interactivos de los viajes míticos de Ulises y Eneas. Mediante estos recursos se trataba de despertar su interés y de anticipar la propuesta que se llevaría a clase: la organización de un viaje mitológico.

Los mitos son, sin duda, atractivos para los alumnos de Secundaria y Bachillerato, y los viajes lo son aún más. Por eso parece una buena idea unirlos y trabajar con las alumnas del Máster en la organización de un viaje de estudios mitológico, tarea a la que muy probablemente se enfrentarán en el ejercicio de su profesión. La actividad se convierte así en la simulación de una situación laboral real.

El trabajo se planteó como una actividad por parejas, ya que dos suele ser el número de docentes que se embarcan en la organización de un viaje de estudios. No obstante, al ser impar el número de alumnas, un grupo tuvo tres miembros.

La novedad en este viaje consistía en que su itinerario se debía construir en torno a un mito. Las alumnas escogieron libremente los temas y el formato de presentación del trabajo: en un caso el itinerario mítico de Teseo en forma de proyecto de viaje de fin de curso a Atenas y Creta, en otro el recorrido de Hércules en sus 12 labores por el Peloponeso en forma de diario de viaje y en otro un viaje de estudios a Atenas y alrededores que se presentó oralmente y con el apoyo de un *power point*.

Esta tarea ponía en juego muchas competencias y conocimientos, ya que las alumnas debían hacer la selección de contenidos (mito, textos para trabajar antes del viaje, actividades *in situ*, etc.), la planificación del viaje (fechas, desplazamientos, alojamiento, etc.), la propia redacción o exposición del proyecto, pero también desarrollar habilidades de trabajo en equipo. Los resultados fueron positivos, ya que las alumnas se implicaron con entusiasmo en su realización, pero también surgieron problemas.

En uno de los trabajos se detectó el plagio de buena parte del material a partir de un blog en internet. Esta situación se resolvió satisfactoriamente por medio de tutorías y la repetición de la tarea en el caso de una de las alumnas implicadas. En el caso de la otra alumna, que era probablemente la responsable del plagio, concurren problemas personales, faltas de asistencia generalizadas y ausencia de motivación hacia el Máster, por lo que varios profesores nos pusimos en contacto y decidimos darle apoyo y la oportunidad de reincorporarse al ritmo que ella necesitara. Concretamente en la asignatura de TCC nunca reconoció el error, pero sí modificó su actitud y en lo sucesivo se involucró mucho más que antes en los debates en clase y en la realización de las tareas.

Por otro lado, dos de los Trabajos de Fin de Máster ese año consistieron en viajes de estudios.

3.3 La vida cotidiana en Grecia y Roma.

Este tema se introdujo mediante el enlace en Moodle a una entrevista sobre una exposición en torno a la infancia en Grecia y se trabajó mediante dos metodologías activas que incorporaban las TIC: una *Web Quest* para la vida cotidiana en Grecia y una actividad de aprendizaje cooperativo (AC) en Moodle para Roma.

Una *Web Quest* es “actividad de investigación en la que la información con la que interactúan los alumnos proviene total o parcialmente de recursos en internet” (Dodge, 1997). Implica así el manejo de las TIC, que es un objetivo en sí mismo, pero permite también trabajar contenidos conceptuales y evaluarlos. En nuestro caso no se trató de que las alumnas resolvieran la *Web Quest*, sino de que conocieran las posibilidades que ofrece como método de enseñanza y aprendizaje autónomo para sus futuros alumnos. Aunque únicamente les proporcionamos un ejemplo ya preparado de *Web quest*, cabía la posibilidad de que prepararan una. Hubiera sido una actividad, sin duda, muy formativa.

Sin embargo pensamos que la *Web Quest* es un método suficientemente conocido. Por eso la carga práctica en esta sesión recayó en la actividad de AC que se realizó para el tema de Roma: un “puzle”. En el puzle cada miembro del grupo se hace responsable de una parte de la información, de una pieza en la que es “experto” y que después pone en común con el resto del grupo para formar entre todos la imagen de conjunto. Normalmente se trabaja en equipos de tres personas y con tres temas. De este modo los tres miembros de cada equipo trabajan por separado, primero, y con otros expertos en ese mismo tema, después, su parcela de información. Finalmente ponen en común las piezas con los miembros de su equipo, que conocían el resto de información, y así entre todos construyen un puzle de conocimiento.

En nuestro caso se propuso a las estudiantes un ejercicio en el que habían de elegir una de las temáticas relacionadas con la vida cotidiana (familia, ocio y cuidado personal). Primero vieron un video didáctico insertado en Moodle y después mostraron sus preferencias respecto a los temas mediante un cuestionario en la plataforma. A continuación se reunieron en foros (también virtuales) de expertos en función del tema elegido. Presentaron después la información al resto de miembros de su grupo en un segundo foro. Al final, resolvieron muy satisfactoriamente un test individual, que evaluaba tanto el trabajo individual como el del grupo, pero, sobre todo, quedaron muy contentas de haber practicado esta técnica de aprendizaje, que encontraron extraordinariamente aprovechable para los IES.

3.4 La transmisión de la Cultura clásica: la literatura.

La pervivencia de lo clásico en la literatura se ha abordado tradicionalmente a partir de autores concretos, pero este modelo muestra signos de agotamiento y el acercamiento actual a los clásicos se plantea desde

otras perspectivas. Preferimos por ello poner el énfasis en la recepción de los modelos clásicos en la actualidad, antes que en su origen, y en fenómenos literarios menos conocidos utilizando un método comparativo. En esta misma línea propusimos ampliar el espacio dedicado al aprovechamiento de la tradición clásica en otros soportes (tema 5: cine, música y cómic) mucho más cercanos a los alumnos que la tradición literaria culta. A este cambio de enfoque sumamos innovaciones de metodología y evaluación, pensando que así aumentaría el interés de las estudiantes por la asignatura.

3.4.1 La Antigüedad novelada.

Para este tema contamos, como de costumbre, con una bibliografía, recursos y materiales en la plataforma. Tras su lectura, la sesión de clase se planteó como un seminario en el que se reflexionó sobre las formas de novelar la Antigüedad, teniéndola por marco de la acción o por tema central de la novela. Esta distinción, extensible al género cinematográfico, nos sirvió para continuar la discusión en dos foros habilitados al efecto (Novela histórica marco y Novela histórica tema) donde las alumnas hicieron originales aportaciones y valoraron las de sus compañeras.

Como actividad voluntaria se propuso realizar un ejercicio literario: novelar un episodio de la Antigüedad, describir a un personaje histórico, etc. Una de las alumnas agradeció especialmente la oportunidad, pues siempre había tenido en mente escribir un relato de estas características. Con esta actividad se perseguía fomentar la creatividad y sugerir su puesta en práctica también en la Secundaria y el Bachillerato.

3.4.2 De Esquilo a Mary Shelley: un Prometeo moderno.

Frankenstein de Mary Shelley lleva por subtítulo *El moderno Prometeo*. Sin embargo, la inspiración esquilea de la novela pasa desapercibida incluso a muchos estudiantes del mundo clásico que, como las alumnas del Máster, la desconocían.

Recuperamos *Frankenstein* en el aula a partir de fragmentos cinematográficos de *Remando al viento* y de la lectura de partes de la novela para que nos guiaran en la discusión acerca de los significados del mito de Prometeo en la actualidad. Dada la novedad y sorpresa que supuso para ellas el tema y dada la práctica frecuente del seminario en nuestras clases la participación de las alumnas fue muy activa. Las alumnas empezaban a trabajar de manera autónoma con menos directrices cada vez.

3.4.3 De Ovidio a Shakespeare: El Sueño de una noche de verano.

Este tema se trabajó en casa de forma individual. Las alumnas recibieron a través de Moodle un artículo comparativo entre las *Metamorfosis* de Ovidio y *El Sueño de una noche de verano* de Shakespeare. Este trabajo les sirvió de modelo para elaborar una propuesta similar comparando textos de Ovidio, Góngora y Chaucer con *Romeo y Julieta* de Shakespeare.

La realización y entrega del trabajo debían ser posteriores a la impartición del bloque de literatura, de manera que se hubieran familiarizado suficientemente con el método comparativo. Las directrices fueron escasas, dejando a las alumnas libertad para enfocar la tarea. Los resultados fueron desiguales, pues la creatividad e iniciativa en el grupo no eran homogéneas. Sin embargo, esta tarea nos pareció apropiada, ya que ponía a las alumnas ante una situación semejante a la de elaborar los materiales educativos para una clase cuyo tema viene dado.

3.4.4 De Virgilio a Julio Verne: El viaje al centro de la Tierra.

La profesora López Gregoris es autora de varios trabajos comparativos entre el descenso a los infiernos virgiliano y *El viaje al centro de la Tierra*. Las alumnas tuvieron acceso a ellos en la plataforma. En clase se comentaron con ella las claves comparativas entre estos dos textos. El tema resultó del interés de las alumnas, que, como en el caso del *Frankenstein*, no habían reparado antes en él. Además, el cambio de interlocutor pareció motivarlas.

3.4.5 De Homero a Kazantzakis: El viaje de Ulises.

La sesión se planteó como una exposición participativa (aproximadamente 30 minutos) seguida de un seminario abierto (1 hora), durante el cual se comentaron textos de diversos autores. A través de los textos se hizo un recorrido por el mito de Ulises en la literatura desde Homero hasta Kazantzakis, autor de una moderna reescritura de la *Odisea* en el siglo XX.

3.5 Aprovechamiento de la tradición clásica en otros soportes

Con el tema anterior se había cerrado el bloque dedicado a la literatura. Sin embargo, el viaje de Ulises no estaba agotado, pues iba a ser también a través de Ulises como se introdujera la recepción de los clásicos en otros soportes.

3.5.1 El cine y La música

Las clases sobre cine y música se impartieron con la ayuda de una presentación en *power point* que incluía fragmentos de películas y canciones. El material audiovisual fue escogido y organizado para ilustrar algunos de los posibles significados del viaje de Ulises en la actualidad: la búsqueda de la identidad, el regreso del expatriado, el viaje de aventuras, etc. Algunas de las películas y canciones aludían directamente al mito homérico, pero otras, quizá las más interesantes, eran rescrituras en clave de *western*, ciencia ficción o comedia. Todo ello para ilustrar que en la Educación Secundaria y Bachillerato puede abordarse un tema clásico desde una perspectiva moderna, por ejemplo, la presencia de Homero en *Oh, Brother!* de los hermanos Cohen.

El complemento perfecto para estas sesiones fue la conferencia del profesor Fernando Lillo Redonet, invitado por la coordinadora de la parte específica del Máster y tutora de este Proyecto, Rosario López.

Lillo Redonet es profesor en el IES San Tomé de Freixeiro de Vigo y un reconocido especialista en el aprovechamiento didáctico del cine, además de autor de numerosas guías para trabajar las películas en el aula. Su conferencia estuvo abierta a todos los alumnos del Grado en Ciencias y Lenguas de la Antigüedad, aunque especialmente dirigida a las alumnas del Máster, con gran concurrencia del alumnado. Algunas de ellas preparaban ya entonces sus Trabajos de Fin de Máster con propuestas sobre el uso de películas y cómics en los institutos por lo que la conferencia fue para ellas muy estimulante.

3.5.2 El cómic

Para cerrar el bloque de la tradición clásica en otros soportes la profesora Rosario López presentó a las alumnas un trabajo comparativo: *Lisístrata* y el cómic de Ralph König. El planteamiento didáctico se realizó mediante un *power point* y una especie de preguntas socráticas, que ellas iban contestando sin saber adónde las conducían. Las alumnas consideraron que el tema era difícil de llevar al aula de Bachillerato (la homosexualidad masculina), aunque reconocieron la capacidad de los clásicos para interpretar el presente. La actividad fue satisfactoria.

3.6 *La mujer en Grecia y Roma.*

La sesión dedicada a la mujer en Grecia y Roma se impartió en un aula de informática. Las alumnas eligieron un personaje femenino relevante y buscaron información en la red sobre este. Entre todas elaboraron una *Wiki* titulada "Galería de mujeres ilustres" donde incluyeron diferentes datos sobre el personaje elegido: referencias clásicas (literarias e iconográficas), referencias modernas, rescrituras, adaptaciones, curiosidades... Con esta tarea las alumnas pusieron en juego numerosas competencias individuales, específicas y genéricas, pero, al mismo tiempo, tuvieron un objetivo común: el resultado final de la *Wiki* era responsabilidad de todas y cada una tendría que evaluar el trabajo de sus compañeras. Esta interdependencia fue muy positiva y unida a la motivación adicional de trabajar en el aula de informática dio muy buenos resultados. Además, las alumnas ya se habían habituado a trabajar de forma autónoma y a la identificación de referencias clásicas en productos culturales contemporáneos, por lo que sus aportaciones a la Galería fueron muy enriquecedoras.

3.7 *La asignatura de tradición clásica: métodos y enfoques.*

A lo largo de todo el semestre hicimos explícitos los métodos de enseñanza y formas de evaluación con los que estábamos trabajando y que podían utilizarse en la Educación Secundaria y el Bachillerato: el método comparativo, las lecciones participativas, las *Web Quest*, el aprendizaje cooperativo, las *Wikis*, entre otros. Pero no quisimos dejar de lado otras técnicas que no habían cabido en el temario, como el aprendizaje basado en problemas (ABP).

Esta metodología es muy frecuente en otras disciplinas, pero creemos que también es aplicable a las Humanidades y que cumple la doble función de enseñar contenidos y mecanismos de resolución de problemas. El ejercicio que

propusimos como ejemplo persigue que los estudiantes de ESO y Bachillerato distingan las características principales de cada corriente filosófica griega a partir de un texto de Luciano de Samosata (*Subasta de vidas*) que presenta a los filósofos como esclavos en venta¹.

Para cerrar el tema dedicado a métodos y enfoques contamos con la profesora Ana Ovando del IES Violant de Casalduch (Benicasim). La profesora Ovando, muy activa en la red a través de su blog *Voces griegas* y de sus contribuciones a la página de recursos para profesores de clásicas *Chiron*, nos habló de sus experiencias y uso de las TIC en las asignaturas de Cultura Clásica y Griego.

4. Resultados

Con este Proyecto tratamos de incorporar las enseñanzas adquiridas en los cursos de formación en los ámbitos de la metodología y de la evaluación, así como fomentar la motivación de las estudiantes y contribuir a la consolidación de una cultura innovadora en el Departamento. De este modo, y de acuerdo con los objetivos del curso (E1-E7), esperábamos que las estudiantes obtuvieran una visión de conjunto, simple y clara, de los contenidos culturales; que fueran capaces de transmitir sus conocimientos a sus futuros alumnos de Educación Secundaria y Bachillerato, de motivarlos e incentivarlos a profundizar en la cultura clásica; que recibieran una formación didáctica para aplicar los contenidos del currículum y elaborar materiales didácticos; que adquirieran unas estrategias metodológicas y técnicas de evaluación adecuadas para su propia labor docente; y despertar en ellas el interés por la formación continua del profesorado y la innovación.

Los cambios en la metodología fueron fructíferos, pues las alumnas entendieron mejor que antes la relación entre la asignatura y su futura docencia. Si los alumnos de otros años se polarizaban entre quienes veían en ella una profundización en los contenidos y quienes esperaban una clase de didáctica, las alumnas de 2011-2012 trabajaron directamente la forma de enseñar contenidos culturales en los institutos.

Los cambios en el temario, con un enfoque orientado a las manifestaciones populares y contemporáneas, también fueron positivos y ayudaron a contextualizar la asignatura en el plan general del Máster como una asignatura para alumnos universitarios pero que mira a los intereses y requisitos de la Educación Secundaria y el Bachillerato.

El uso de las TIC propició la participación y autonomía de las alumnas ya por la simple necesidad de buscar la información, colgarla, consultar la

¹ Zeus y Hermes sacan a subasta vidas de filósofos. Para venderlos Hermes describe a los distintos representantes y los posibles compradores hacen preguntas sobre sus doctrinas filosóficas y formas de vida. El objetivo es identificar las distintas escuelas filosóficas griegas, sus doctrinas y a sus representantes. Para ello se realiza un cuestionario dirigido en el aula, que consta de varios ejemplos (pitagórico, socrático, etc.). Para la ejercitación o prueba se pregunta ¿cuántas y qué escuelas se han identificado?, ¿por qué se caracterizan? y se proponen nuevos casos: Platón, Epicuro, etc. Tras resolver este ejercicio en clase se pide a los alumnos que desarrollen un ejercicio similar con otra temática. Por ejemplo, identificar los atributos de las divinidades a partir de su iconografía.

plataforma o el correo. Asimismo los elementos multimedia y las actualizaciones resultaron motivadores, pues abrir la página de la asignatura suponía siempre el descubrimiento de algo nuevo en ella. Pero también fomentó en ellas destrezas y habilidades útiles profesionalmente, pues como futuras profesoras deberán manejar medios similares. La existencia de acusadas diferencias en las competencias digitales de las alumnas favoreció además la comunicación y colaboración entre ellas. La enseñanza con las TIC fue de este modo interactiva y se adaptó al ritmo y nivel de cada alumna. Por último, permitió a las profesoras hacer un mejor seguimiento de la participación, ya que la plataforma proporciona todos los detalles de la actividad *on-line* de los participantes.

Hubo una comunicación efectiva: escucha activa y empatía (como en el caso de plagio), *feedback* (también por parte de las alumnas hacia nosotras) y crítica constructiva. No obstante, a veces es difícil modificar conductas, tanto propias como ajenas. Algunas alumnas parecían resistirse en ocasiones al esfuerzo adicional de responder a preguntas que aclararan sus procesos de pensamiento (¿por timidez?, ¿por desidia?) y su actitud no era siempre activa. Había, como señalaba anteriormente, acusadas diferencias en el grupo. En nuestra opinión, y pese a la diversidad, la mayor parte de las alumnas se mostraban muy receptivas a las actividades propuestas en clase y se involucraban en la realización de las tareas. Sin embargo, la ley del mínimo esfuerzo era la norma de conducta para otras.

Por nuestra parte, como docentes teníamos que evitar prejuicios que pudieran, en beneficio o perjuicio de las alumnas, distorsionar nuestra percepción de su trabajo. Quizá en próximos años pueda tratarse el tema abiertamente con los estudiantes del MESOB, futuros profesores a los que puede serles muy útil conocer el denominado "Efecto Pigmalión" o profecía auto-cumplida (Rosenthal & Jacobson, 1976), que es, además, un tema muy apropiado para la especialidad de Griego y Latín².

En ediciones anteriores del Máster la evaluación de la asignatura de TCC, que es conjunta con las otras dos que componen la materia "Complementos para la formación disciplinar en Griego y Latín", se había hecho mediante un trabajo final. Aunque siempre se trató de tareas interesantes y creativas (por ejemplo la presentación oral del tratamiento didáctico de una película), creemos que la evaluación mediante tareas que atienden a las competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas resultó más adecuada y que la evaluación continua fue un acierto: las profesoras contamos con más elementos de juicio, pudimos evaluar el proceso de aprendizaje y orientarlo; las alumnas realizaron tareas formativas, motivadoras y prácticas.

En primer lugar, realizaron una reflexión personal sobre el enfoque de la asignatura. Con este trabajo pudimos evaluar competencias instrumentales, como la capacidad de análisis y síntesis o la expresión escrita. En segundo lugar, el viaje mitológico puso en juego sus competencias organizativas y de

² El rey de Chipre, Pigmalión, se enamoró de su propia creación, una escultura a la que Afrodita dio vida y que se convirtió en su esposa Galatea (Ov. *Met.* X, 243 – 297).

planificación, la toma de decisiones y el trabajo en equipo. La actividad de aprendizaje cooperativo insistía en esta última competencia y evaluaba la capacidad de trabajo en grupo, además del manejo del ordenador y la gestión de información, que fueron evaluadas a través de varias tareas. El trabajo comparativo entre Ovidio y Shakespeare implicaba conocimientos de la profesión, aplicación de conocimientos prácticos, resolución de problemas y creatividad. En los foros sobre la novela histórica y la *Wiki*, donde debían interactuar y co-evaluarse, pudimos evaluar su capacidad crítica. No obstante, esta competencia se trabajaba casi a diario al desarrollarse muchas de las clases a modo de seminario. Este formato promovía también la iniciativa de las alumnas y permitía evaluar su competencia oral.

La evaluación continua a partir de estas tareas y de la participación en clase funcionó en la mayoría de los casos, si bien hubo tareas que se entregaron ya al final del curso y alumnas cuya participación fue deficiente. Quizá para otros años se deba insistir en la función formativa y no acreditativa de las tareas, además de fomentar la búsqueda de la calidad en los trabajos y del logro en el aprendizaje. A pesar de ello, somos conscientes de que por sus características de Máster obligatorio para el ejercicio profesional, el MESOB tendrá siempre un alumnado heterogéneo y de que una parte de él tenderá a enfrentarse al mismo como a un obstáculo más en el camino en lugar de como una oportunidad de formación.

La valoración de los resultados de este proyecto no estaría completa si no tuviéramos en cuenta la opinión de las propias alumnas. En este sentido contamos con dos instrumentos: la encuestas de satisfacción con el MESOB (Módulo de Griego y Latín) y los informes de resultados de las encuestas sobre el profesor. El análisis de estos datos nos permitió la triangulación de los resultados de nuestro trabajo. Esperamos que en futuras ediciones del Máster esta triangulación se haga extensible en el tiempo y a otros profesores-investigadores.

De acuerdo con las encuestas, la satisfacción de general de las estudiantes con el Máster fue elevada (3,5/5). Valoraron mucho la cercanía del profesorado y las conferencias impartidas por profesores de IES, mientras que criticaron especialmente la falta de ampliación práctica y pedagógica. No entienden que sean profesores universitarios quienes imparten el Máster y se quejan de que se les diga qué enseñar y no cómo enseñar.

El profesorado del bloque de “Complementos de formación disciplinar en Griego y Latín” recibió una valoración muy alta (4/5), si bien se le recomendaba una mayor aplicación didáctica. La carga de trabajo se consideró adecuada (4/5). Por lo que atañe a la asignatura de TCC fue considerada bastante útil (3,5/5) por delante del resto de asignaturas del bloque.

Estos resultados indican que los cambios introducidos en este Proyecto van en la línea de las necesidades planteadas por el alumnado, pero también, que queda mucho trabajo por hacer. Este trabajo debería consistir en una mejor preparación pedagógica del profesorado universitario y una mejor adecuación de las asignaturas del Máster a las exigencias de los alumnos en formación práctica para la docencia.

Estos datos nos animan a continuar con las prácticas que mejores resultados han dado (evaluación, preocupación por el aprendizaje y tutorías) y a seguir trabajando para mejorar en cumplimiento de la guía, organización de la actividad docente y claridad en la explicación. Pero, sobre todo, nos hacen preguntarnos por qué el interés por la asignatura, cuyo incremento era uno de los objetivos de este Proyecto, no aumentó. La explicación más auto-complaciente es que el interés inicial por la asignatura de TCC suele ser ya alto, pero esto no nos exime de tratar en lo sucesivo de aumentarlo. Por último, el dato de satisfacción general con el trabajo de la profesora es, sin duda, malo. Es además sorprendente, pues está en contradicción con la media de los demás aspectos valorados por la encuesta. También es cierto que la encuesta fue contestada por 6 de las 7 alumnas y que las desviaciones y distorsiones de casos aislados son muy notorias en números tan bajos. Las alumnas tenían perfiles muy distintos y prejuicios varios. Por ejemplo, la juventud de una parte del profesorado o la idea de que los profesores universitarios no tenían nada que decirles sobre cómo enseñar en los institutos. Dificultades a las que se enfrentaron también el resto de profesores del MESOB, algunos de los cuales compartimos el mismo sentimiento de sorpresa por las encuestas. Pero, de nuevo, hay un factor personal en los resultados que nos impone la tarea de reflexión y auto-crítica para mejorarlos.

Creemos, en resumen, que los objetivos propuestos se lograron en gran medida y que podemos estar satisfechas con la línea de investigación-acción abierta. El impacto de los cambios introducidos sobre la mejora de la enseñanza fue notable y tanto el alumnado como el resto de profesorado implicado percibieron como innovaciones las acciones que se estaban llevando a cabo. Teniendo en cuenta que las alumnas del Máster eran futuras docentes, creemos que esta percepción de la innovación resultó especialmente efectiva. Los métodos heurísticos y didácticos utilizados propiciaron el intercambio de experiencias e ideas; la atención individualizada al proceso de enseñanza, el diseño de medios y tareas innovadores, así como la propia organización del proceso, contribuyeron a su mejora.

5. Conclusiones

La elaboración de proyectos de cambio docente impulsados por las propias instituciones educativas (en este caso por la Universidad) contribuye de manera importante a la formación de los profesores. Los cursos de formación, la aplicación de los cambios, y la labor de evaluación de los resultados ayudan a tomar conciencia de la complejidad de la docencia, de sus enfoques en el EEES, de los principios y objetivos que deben regirla, de las metodologías y técnicas de evaluación más pertinentes, de nuestros logros en la consecución de los objetivos, pero también de nuestras carencias y de las dificultades de aplicación de esos cambios.

Este trabajo es solo parte de un proceso de formación. Entendemos que la docencia debería ser concebida como una actitud de aprendizaje constante. Ese es el sentido de la investigación-acción, que centra su atención en los problemas reales y diarios de los docentes y de la cual ellos mismos son los autores (Elliott, 1978 y 1996). Los cambios que los profesores hacemos son, o deberían ser, cambios de fondo más que de forma. Aunque se materialicen en

propuestas concretas como las de este Proyecto, en actividades, metodologías y técnicas de evaluación, lo verdaderamente importante es que se conviertan en cambios que afecten positivamente a los valores y formas de pensar y hacer de los docentes (Cebrián de la Serna, 1999). Estos cambios no pueden llevarse a cabo de manera aislada por un profesor. Es necesario un clima propicio en la institución donde se trabaja, como el que nos proporcionaron tanto la Unidad de Calidad y Formación como el Departamento de Filología Clásica de la UAM.

En este trabajo se ha descrito un caso particular. No obstante, creemos que al convertirlo en una reflexión seria sobre la práctica puede llegar a ser de utilidad para otros colegas interesados en compartir experiencias de innovación docente.

Referencias bibliográficas

- Alonso-Tapia, J. (2005). Motivación para el aprendizaje: la perspectiva de los alumnos. En A.R. (coord.), *La orientación escolar en centros educativos*. (págs. 209-242). Madrid: MEC.
- Atkins, L. & Wallace, S. (2012). *Qualitative Research in Education*. New York: SAGE.
- Benito, Á., & Cruz, A. (2007). *Nuevas claves para la Docencia Universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Cassany, D. (2012). *En_línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.
- Castillo Arredondo, S., Torres González, J., & Polanco González, L. (2009). *Tutoría en la Enseñanza, la Universidad y la Empresa. Formación y práctica*. Madrid: Prentice Hall-UNED.
- Cebrián de la Serna, M. (1999). *Desarrollo Profesional y Docencia Universitaria. Proyecto de Innovación en la Universidad*. Málaga: IEEV / Universidad de Málaga.
- De la Cruz, M. Á. (1999). Formación del profesor universitario en metodología docente. En J. Carrascosa Ruiz, *Aprender y enseñar en la Universidad. Iniciación a la docencia universitaria*. (págs. 43-120). Jaén: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén.
- Dodge, B. (1997). *Some Thoughts about Web Quest*. Recuperado el 4 de octubre de 2012, de http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html
- Eisner, E.W. (1991). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of Educational practice*. New York: Macmillan.
- Elliott, J. (1978). What is action-research in schools? *Journal of Curriculum Studies* 10 (4), 355-357.

- Elliott, J. (1996). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Ediciones Morata.
- Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. London: Cassell.
- González, J., & Wanegaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Recuperado el 4 de octubre de 2012, de http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning%20Educational.pdf
- Hopkins, D. (1999). Towards Effective School Improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 6 (3), 265-274.
- Hopkins, D., Ainscow, M. & West, M. (1994). *School Improvement in an Era of Change*. London: Cassell.
- Hamilton, L. & Corbett-Whittier, C. (2013). *Using Case Study in Educational Research*. New York: SAGE.
- Hersey, P., Blanchard, K., & Johnson, D. (1998). *Administración del comportamiento organizacional. Liderazgo institucional*. México D.F.: Prentice Hall.
- Kerlinger, F.N. (1981). *Investigación del comportamiento. Técnicas y metodología*. México, D.F.: Interamericana, cap. 17.
- Leithwood, K., et al. (2006). *Successful school leadership. What it is and how it influences pupil learning. (Research Report No. 800)*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Leithwood, K., Begley, P. & Cousins, B. (1990). The Nature, Causes and Consequences of Principals' Practices: An Agenda for Future Research. *Journal of Educational Administration*, 28 (4), 5-31.
- Leithwood, K. & Louis, K. (1998). *Organizational Learning in Schools*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Mayer, R. (1998). Cognitive, metacognitive, and motivational aspects of problem solving. *Instructional Science*, 26, 49-63.
- Medina, A. (coord.) (2009). *Innovación de la Educación y de la docencia*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Medina, A., Sevillano, M. L., & De la Torre, S. (2009). *La universidad para el siglo XXI (EEES). Una mirada transdisciplinar, ecoformadora e intercultural*. Madrid: Universitas.
- Miles, M. (1986). *Research Findings on the Stages of School Improvement*. New York: Center for Policy Research.
- Miras, M. (2006). Un punto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos: los conocimientos previos. En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M.

- Miras, J. Onrubia, I. Solé, & A. Zabala, *El constructivismo en el aula*. (págs. 47-63). Barcelona: Graó.
- Mortimore, P. (1998). *The road to improvement. Reflections on School Effectiveness*. Lisset: Swets & Zeitlinger.
- Onrubia, J. (2006). Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas. En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, & A. Zabala, *El constructivismo en el aula* (págs. 101-124). Barcelona: Graó.
- Pozo, J., & Pérez Echeverría, M. (2009). *Psicología del aprendizaje universitario: la formación de competencias*. Madrid: Morata.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1976). Pigmalión en clase. En A. Gras, *Sociología de la Educación. Textos Fundamentales*. Madrid: Narcea.
- Senge, P., Cambron-McGabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J. & Kleiner, A. (2000). *Schools that learn. A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents and everyone who cares about education*. New York: Doubleday/Currency.
- Taylor, S.J. & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Weber, G. (1971). *Inner-city Children can be taught to read: Four Successful Schools*. Washington, DC: Council for Basic Education.
- Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M.A. (s.f.). *Trabajar por competencias: implicaciones para la práctica docente. Programa de formación permanente del profesorado universitario*.

Obtenido de:

http://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCUQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.uhu.es%2Fconvergencia_europea%2Fdocumentos%2Fmetodologia%2FZabalza.pps&ei=UPdyUN3kGMSRhQfo6IDgCg&usg=AFQjCNE6uGreDwcuD4RvyXR4W-0fNJmsig&sig2=_aVFOB2Ok8TRnXCYS

METODOLOGÍAS INNOVADORAS E INCLUSIVAS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA: LOS GRUPOS INTERACTIVOS Y LA ASAMBLEA DE AULA

**Berta Iglesias Varela
Lucía de la Madrid Heitzmann
Amparo Ramos Pérez
Concepción Robles Montes
Alfredo Serrano de Haro
I.E.S. Vallecas Magerit (Madrid)**

RESUMEN

En un contexto en el que la diversidad es la palabra clave, en lugar de considerarla un obstáculo, ha sido posible aprovechar dicha diversidad como una herramienta educativa poderosa. Dos metodologías, los grupos interactivos y las asambleas de aula, logran que los estudiantes trabajen juntos y cambien puntos de vista erróneos. Los grupos interactivos permiten a nuestros alumnos trabajar juntos las mismas actividades y contenidos; cada uno contribuye con sus propias capacidades al proceso conjunto de resolución de la tarea. Las asambleas de aula fomentan el diálogo y el compromiso. Ambas metodologías construyen una escuela de éxito y de calidad.

PALABRAS CLAVE

Aprendizaje dialógico, asamblea de aula, comunidad educativa, diversidad, éxito escolar.

ABSTRACT

In a context where diversity is the defining word, it has been possible to take advantage of that diversity as a powerful educational tool instead of considering it an obstacle. Two methodologies, interactive groups and group assemblies, make students work together and modify certain mistaken points of view. Interactive groups enable our students to work together on the same activities and contents; each one may contribute with his or her capacities to the joint process of solving a task. Group assemblies foster dialogue and commitment. Both of them build a successful and high quality school.

KEY WORDS

Dialogic learning, diversity, educational community, educational success, group assembly.

Justificación y contextualización

El IES Vallecas Magerit se caracteriza por la gran diversidad de alumnado al que atiende: un alto número de chicas y chicos en grave riesgo de exclusión social y abandono escolar, con prácticamente todos los programas de compensación previstos, muchísimos que se han incorporado tarde al sistema educativo español por proceder del extranjero, alumnado de etnia gitana... Toda esta realidad compleja y, a la vez, enriquecedora supone un reto para el profesorado, que corre el riesgo de tirar la toalla ante las mil dificultades de trabajar en esas condiciones. Sin embargo, un grupo de profesionales del centro cree firmemente que es necesaria la formación continua en temas de mejora escolar, prevención del fracaso y mejora de la convivencia y la inclusión. Con ello, busca la manera de conseguir el mejor clima escolar, procurando experiencias de éxito en sus aprendizajes, propiciando las mayores expectativas de progreso en su educación con el mayor rendimiento. El profesorado del centro responde activamente al mencionado reto investigando y experimentando día a día en el aula. El tiempo de reflexión y formación permite apropiarse de los avances de la investigación en materia de éxito escolar y aplicarlos, adaptarlos, a las aulas concretas. La investigación acción participativa es la base del conocimiento en Pedagogía.

En la investigación pedagógica reciente, tanto española como europea y americana, se constata que las metodologías inclusivas favorecen la mejora escolar para todas las alumnas y alumnos. El aprendizaje cooperativo, los grupos interactivos, la tutorización entre iguales, las asambleas de aula... han demostrado empíricamente ser herramientas eficaces que facilitan de la adquisición de competencias básicas a todo tipo de alumnado.

Este artículo surge de las experiencias recogidas en un seminario de trabajo realizado en el curso 2011/2012, que pretendía facilitar dicho espacio de reflexión e investigación conjunta y contrastada entre docentes con una rica trayectoria en atención a la diversidad. Esa reflexión se refleja especialmente en las aulas de nuestro centro y se contrasta a diario con la práctica. Lograr el éxito escolar fundamentado es el objetivo indiscutible y, para ello, recurrimos a dos herramientas innovadoras en Secundaria, aunque ya ampliamente trabajada en otras etapas: los grupos interactivos y las asambleas de aula.

1. Nuevas formas de afrontar el currículum: el aprendizaje dialógico en el aula. Los grupos interactivos¹

La experiencia de los grupos interactivos se viene desarrollando durante los últimos cursos en un instituto público de enseñanza secundaria situado en el distrito de Puente Vallecas de Madrid. Nuestro centro recibe un alumnado heterogéneo, con dificultades socioeconómicas importantes y en una grave situación de riesgo de exclusión social. El porcentaje de estudiantes que ha sufrido los rigores de la separación familiar por el proceso migratorio alcanza

1 El proyecto aquí analizado fue Finalista Autonómico del Premio a la Acción Magistral 2012 en la categoría B.

aproximadamente el 50%. A esta circunstancia de desarraigo se le añade en algunos casos la dificultad de desconocimiento del idioma. Por otro lado, el porcentaje de alumnado de etnia gitana es también muy alto y la reducción del absentismo escolar se convierte en uno más de nuestros desafíos. Nos encontramos, pues, con un cuadro complejo y diverso al que se le suma las dificultades propias de la adolescencia.

El análisis de la realidad y los niveles poco satisfactorios en cuanto a competencia curricular nos hace plantearnos como docentes nuevas formas de intervención en el aula que aprovechen la riqueza de la diversidad y compensen las dificultades, para así obtener unos mejores niveles curriculares. Por ello, el profesorado, especialmente en 1º y 2º, viene procurando innovar la metodología y cómo presentar el currículum, para, por un lado, hacerlo más atractivo para un alumnado falto de motivación y para, por otro, profundizar en aquellos contenidos y procedimientos que puedan servir de mejor manera a las alumnas y alumnos a superar, además de los retos académicos, las dificultades de la vida diaria, facilitando estrategias para aumentar la autoestima, el diálogo o la resistencia a la presión de grupo.

«Cuando llevé a mi hijo al cole soñaba con una escuela mejor que la que yo tuve. Sólo al llegar al Magerit, y con esta experiencia, he encontrado algo parecido a lo que yo quería». Son palabras de Yolanda, madre de un alumno de Integración de 2ºESO, y voluntaria en los grupos interactivos.

De esta afirmación emergen las tres líneas de fondo del método de trabajo por grupos interactivos:

- Potenciar la educación inclusiva. Las metodologías docentes tradicionales se ven tremendamente limitadas cuando se enfrentan a un alumnado variado. ¿Cómo atender a todos?, ¿cómo conseguir que todas y todos trabajen y aprendan, y que lo hagan juntos? La respuesta por la que se ha venido apostando, y hacia donde apuntan las políticas educativas predominantes actuales, es la segregación: agrupar a los alumnos por nivel curricular o sacarles del aula de referencia según sus dificultades para darles una respuesta que a menudo se puede dar en el aula de forma más eficaz e integradora aplicando estrategias metodológicas más inclusivas como la de los grupos interactivos.

- Favorecer el aprendizaje dialógico. Nuestras chicas y chicos dialogan los ejercicios y materias que les proponemos. Y, con ello, aprenden mucho más que desde un rol pasivo. Se hacen protagonistas de su propio aprendizaje y del de los demás, colaboran, reflexionan en grupo, y se ayudan en la búsqueda de respuestas a las propuestas planteadas.

- Fortalecer la comunidad escolar. Lograr que familias con mayores dificultades, menor nivel académico y una mayor lejanía hacia la práctica docente, sientan que son una parte clave en la educación de sus hijos y de la dinámica del centro educativo.

De estos objetivos principales se derivan muchos otros, así como muchas tareas para el profesorado. La puesta en marcha de los grupos interactivos ha dado lugar a la creación de un banco de recursos y además se ha mejorado la convivencia gracias a las actividades solidarias y a la colaboración entre la comunidad escolar. Pero, lo más destacado es que se ha conseguido transformar en fortalezas las dificultades. Los grupos interactivos aprovechan la riqueza de las diferencias (idiomas, religión, culturas) como potencial para el despliegue de distintas habilidades y para la búsqueda de valores esenciales comunes. Y sirven para mejorar la convivencia; en concreto, para desmontar prejuicios y recelos hacia la institución escolar. La consecución de este objetivo es patente cuando familiares de alumnado con conductas disruptivas vienen a colaborar en un grupo interactivo, mejorando además, tras su participación en la propuesta, su visión de la institución educativa y del trabajo docente.

Un grupo interactivo es una forma de trabajo en el aula que consiste en que grupos heterogéneos de cuatro o cinco alumnos realicen, juntos y de manera dialogada, actividades cortas y sucesivas planificadas por el profesor de la materia correspondiente, animados por monitores-voluntarios pertenecientes a la comunidad escolar. El aula se organiza de manera que los grupos tengan que moverse de una actividad a otra, esperándoles en cada una de las actividades un monitor-voluntario.

Nuestros estudiantes aprenden dialogando entre ellos: pensando juntos, explicándose unos a otros, poniendo en juego sus habilidades (no únicamente las que consideramos académicas). Una conoce o intuye por donde va la resolución de una actividad; otro contrarresta o plantea una duda al anterior; espontáneamente vemos que un alumno se vuelca sobre su compañero para indicarle por dónde van, o a qué acuerdo han llegado; cuando el grupo se ha estancado, vemos que una alumna se pone a buscar en su cuaderno o en el libro la respuesta a la actividad, y luego se la indica a los otros...

Las actividades planteadas por el docente han de respetar dos requisitos. El primero: deben ser breves, a realizar en unos 8-10 minutos. Una de las claves del éxito de los grupos interactivos es que los alumnos se ven en tensión. Así, no es raro escucharles pedir más tiempo para poder acabar. El segundo, es que puedan resolverlas por sí mismos, bien porque sean de aplicación de lo visto, bien porque cuenten con los recursos (libro de texto, libros de consulta, recursos de internet, etc.) para llevarlas a cabo. En caso de dudas, el alumnado pregunta al profesor de la materia.

Por último, los voluntarios han de guiarse por dos claves de actuación: apreciar las aportaciones de cada uno (esto será especialmente importante con aquellos que suelen estar peor considerados académicamente en el grupo) y supervisar que nadie se quede fuera del trabajo conjunto. Es asombroso cómo se dinamizan cuando alguien cercano a ellos, pero distinto del profesor o profesora al que están acostumbrados, les anima, valora y orienta.

Para la puesta en marcha de la dinámica de grupos interactivos y su análisis distinguimos cuatro fases:

1.- En una primera etapa, es imprescindible la sensibilización e información a las familias y a la comunidad escolar. A través de los tutores de primer ciclo, de las reuniones de apertura de curso y de los propios alumnos, se presentó esta metodología. A continuación, se estableció contacto personal con determinadas madres, y algunos padres, que, por su plan de mañana, podían tener disponibilidad.

Hay que destacar la sorpresa que genera que desde el centro se llame a las familias, en especial a las de alumnas o alumnos conflictivos, para pedir su colaboración gratuita, y no para informar de hechos disruptivos de sus hijas e hijos. Con el resto de agentes de la comunidad escolar se fue dando este mismo proceso, sin necesidad de tanta insistencia.

2.- Realización de grupos interactivos quincenalmente en las materias que así lo deseen, haciendo especial hincapié en las instrumentales. En nuestro caso, se cubrió durante todo el curso Lengua y Literatura en 1º y 2º de ESO. Puntualmente, se llevaron a cabo también en Ciencias Sociales. Somos conscientes de que, según las evidencias científicas, para que los grupos sean realmente provechosos a nivel académico, necesitamos involucrar también a profesionales de Matemáticas, de Ciencias Naturales y otras materias.

Al que se acerca por primera vez a un grupo interactivo lo que le resulta más llamativo es que los alumnos realizan actividades similares a las que podrían hacer en clase, pero su motivación es notablemente superior. Incluso son capaces de llevar a cabo un mayor número de las mismas de las que son capaces de hacer en un período lectivo “tradicional”. De hecho, es habitual que alumnas y alumnos muy apáticos, desmotivados hacia lo académico, sean los que más disfruten en los grupos interactivos, aunque los contenidos sean idénticos a los de una clase estándar.

3.- Encuentro formativo con los voluntarios. Es muy importante dignificar la labor de las personas voluntarias, miembros de la comunidad escolar y de su entorno, que participan en los grupos interactivos. Su labor es esencial y así hay que transmitirse. Quizás carezcan, a veces, del conocimiento en cuestión -no importa, para eso está el profesor- pero siempre poseen conocimientos culturales y sociales muy valiosos, que complementan la labor docente y que, en muchos casos, sirven para motivar, para “enganchar” al alumnado. Esta fase del proyecto, en nuestro caso, cumplió no solo la función de dar una formación a las personas voluntarias que participaban como mediadores en los grupos interactivos sino que además se planteó como un espacio de encuentro e intercambio que resultó enriquecedor y motivador.

4. Evaluación y análisis. Para que la experiencia sea realmente fructífera, es necesario aprender de ella, evaluándola y adoptando las modificaciones pertinentes que se deriven del análisis de evidencias. Así se deriva de los estudios de la investigación-acción. En nuestro caso, hemos evaluado los grupos interactivos en dos sentidos: el trabajo de los alumnos, y la metodología en sí.

Para evaluar el trabajo de los alumnos, el profesor del grupo que estuviera desplegando la dinámica contaba con una plantilla con el nombre de sus alumnas y alumnos, en que se valoraban las actitudes que favorecen el trabajo grupal y las que no. Dicha plantilla contaba con ítems como preguntar las dudas, escuchar a los compañeros, intervenir adecuadamente o apoyar al que lo necesita. Las notas tomadas por el profesorado en dicho cuadrante de evaluación eran comentadas en la siguiente sesión con cada alumna/o, de modo que tras varias sesiones era el propio alumnado, familiarizado ya con el cuadrante y los criterios de evaluación, el que se autoevaluaba.

Por otro lado, el trabajo que desarrollan durante la sesión de grupos interactivos, o bien se realiza en su cuaderno, o bien en fichas. Estos dos materiales han sido igualmente evaluados.

En cuanto a la metodología de los grupos interactivos, ha habido tres vías de evaluación y contraste.

- La primera, y más constante, ha sido el grupo de profesores que formaban parte del seminario *Incentivación del éxito escolar*. Tanto los materiales trabajados, como la exposición y diálogo con los ponentes, y, sobre todo, el diálogo entre los docentes, han supuesto una revisión continua de las posibilidades reales de esta metodología en nuestro centro. Consideramos que la formación continua es indispensable para una buena labor docente, que se adecúe a la realidad de las aulas.
- La segunda, de gran valor, se dio en el encuentro con los voluntarios anteriormente mencionado. En él, en pequeño grupo se revisaba la actividad. En cuanto a lo positivo, escuchamos a una madre decir «*se disfruta sintiéndote útil*». Otra madre comentaba que «*tomamos conciencia de que el objetivo de profes y padres es el mismo: conseguir lo mejor de nuestros chicos*». En cuanto a lo negativo, muchos comentamos la necesidad de contar con un cuerpo estable de voluntarios, que incluya a más madres, padres y otros miembros de la comunidad escolar; y de ampliarlo a más materias y cursos dentro del centro.
- La tercera y última, fue un encuentro de uno de los ponentes del seminario, con dos grupos de 2ºESO que están participando de los grupos interactivos. En ellos las chicas y chicos comentaron qué les ayuda y qué no de la dinámica, lo cual resultó especialmente interesante por suponer una reflexión del alumnado sobre su propio aprendizaje además de un espacio de evaluación y de reconocimiento de la importancia de las estrategias metodológicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Escuchar al alumnado enriquece el proceso evaluador.

Conclusiones y valoración de resultados

«Como en el viejo dicho de los criminólogos, cuesta más enviar a un joven a la cárcel que a Yale» (Castells: 1997). El primer, y más importante, logro de esta metodología es cambiar las expectativas de la comunidad escolar. En concreto, pasar de frenar conflictos, o mitigarlos, a enganchar a los alumnos, sus familias, profesores... a la consecución del mayor aprendizaje posible.

La puesta en marcha de los Grupos Interactivos está teniendo unos resultados muy satisfactorios, especialmente en aquellos objetivos y aspectos que con otras metodologías tradicionales es difícil conseguir, en un alumnado de perfil muy diverso, con alto grado de desmotivación, graves problemas de autoestima y situación de riesgo social.

Trabajar con grupos interactivos facilita trabajar de verdad las competencias básicas mediante un aprendizaje relacional y auténtico, pudiendo integrar en el proceso de enseñanza-aprendizaje a aquel alumnado con mayor desfase curricular sin que esto suponga una pérdida para aquellos con mayor nivel en la materia. De este modo se compensan las dificultades que en otras estrategias metodológicas supone la variedad de niveles curriculares en el alumnado, y conseguimos así poder utilizar la diversidad como enriquecimiento y no como obstáculo.

La puesta en marcha de la propuesta metodológica de los grupos interactivos ha supuesto la apertura de los límites del instituto a la familia y al entorno educativo, produciéndose un aprendizaje más significativo por acercar al centro el marco de referencia de las experiencias de aprendizaje de los alumnos. El profesorado crea canales de comunicación e intercambio con las personas voluntarias y así la comunidad educativa se fortalece de una forma activa y motivadora. Además esta participación de otros agentes del entorno y la resolución de las propuestas por medio del diálogo han potenciado en el alumnado la motivación, la escucha, la participación, la autoestima y la inclusión de todos y cada uno de los destinatarios en la actividad. Todos los alumnos participan activamente gracias al grupo y a la mediación del voluntario, un voluntario cercano a ellos, con quienes por ser del barrio, de su misma etnia o de su entorno, crean un vínculo muy provechoso.

Se han valorado en este sentido resultados a corto plazo como son la participación y la motivación, y especialmente objetivos a medio y largo plazo, períodos en los que los alumnos adquieren habilidades comunicativas, aprenden de forma significativa y desarrollan el sentido crítico aprendiendo a aprender, además de valorar y respetar las diferencias de sus compañeros y descubrir la existencia de inteligencias múltiples que permite que cada alumno pueda no sólo destacar en algo sino también aportarlo al grupo.

Adjuntamos a estas conclusiones algunas de las valoraciones de los participantes en el encuentro de voluntarios de los grupos interactivos.

A la pregunta *¿Qué te gusta de los grupos interactivos?*, las respuestas fueron:

- *La relación que se establece entre todos los participantes. El que nos apoyamos unos a otros. La aportación de los voluntarios, que se muestran como son*
- *Se disfruta sintiéndote útil.*
- *Todos aprendemos. Tomamos conciencia de que el objetivo de profes y padres es el mismo: conseguir lo mejor de nuestros chicos.*
- *Traer a los padres al aula es importante.*
- *Es muy interesante la intervención de otros alumnos mayores que contactan muy bien con los chicos.*
- *Cambia nuestras ideas sobre lo que es la vida en el instituto.*
- *Se controla más el aprendizaje.*
- *Partimos de que todos son capaces, con la ayuda del grupo.*
- *Entusiasmo y la atención que ponen en las tareas.*
- *Las altas expectativas, trabajamos los contenidos sin adaptar, los mismos para todos.*
- *A parte del conocimiento la familia aporta estímulo, valora lo que se hace.*
- *Que entran otros, aire fresco, del barrio, de asociaciones, amigos.*

A la cuestión: *¿Qué cambiarías de los grupos interactivos?*, las respuestas fueron:

- *Es muy importante que esto que estamos hablando se lo transmitamos a otros padres para que participen también y se enriquezcan con esta experiencia.*
- *Hablaría con los líderes de los grupos para que no digan las respuestas (ya que algunos han entrado en la dinámica de simplemente esperar y copiar) sino que ayuden a los demás con preguntas a iniciar un diálogo hasta la respuesta.*
- *Es fundamental que todos tengamos nuestras propias metas.*
- *Obtener los mismos resultados, se refiere a que no todos partimos con las mismas condiciones, tenemos que hacer lo necesario para que todos tengan las mismas oportunidades y que así lleguen a los mismos resultados (no idénticos, claro, pero que no haya mucha diferencia entre los que consiguen más y los que consiguen menos).*

Entre nuestras propuestas de mejora destacan la necesidad de mantener grupos estables de voluntarios para poder implicar cada vez a más profesorado y alumnado y la creación de espacios de intercambio, coordinación y formación para profesores y voluntario.

2. Nuevas formas de afrontar la participación y la convivencia: las asambleas de aula en Secundaria

La segunda experiencia que exponemos en este artículo es la de la asamblea, una dinámica muy utilizada en los ciclos de Educación Primaria que es menos conocida en Secundaria. En nuestra opinión, su valor educativo, y su adecuación a las necesidades de participación y diálogo de los adolescentes la hacen sumamente valiosa para el desarrollo de la autonomía del alumno, para mejorar las relaciones del grupo y para implicar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje, dándoles voz y protagonismo en el mismo. Recordemos que está basada en la idea pedagógica de Freinet, que pretende acercar al alumno a la vida real.

La Asamblea es un acto cooperativo, participativo, en el que sirve para dinamizar y organizar la vida escolar ya que en ella se toman decisiones sobre cualquier tema al respecto: organización, problemas de convivencia, propuestas de trabajo, etc. Basada en el diálogo, implica importantes aprendizajes para la vida: escuchar, respetar el turno de palabra, exponer, respetar otras opiniones, así como la práctica de la reflexión y el análisis.

A continuación vamos a exponer con más detalle los aspectos que valoramos como indicadores del valor educativo de la asamblea tanto a nivel personal como relacional. Su inclusión en la dinámica escolar permite:

1. Dinamizar y organizar la clase y el Centro, democráticamente. Ofrece a los alumnos la posibilidad de participar activamente en la construcción de su vida escolar de diferentes maneras: consensuando y autogestionando por ejemplo, las normas de convivencia de la clase. La práctica nos enseña que esto hace que podamos tener mayor garantía sobre su cumplimiento que cuando son impuestas desde la autoridad. También se convierte en una gran ayuda en la resolución de los conflictos entre iguales, ya que se brinda la oportunidad de expresar, escuchar, argumentar, siempre desde la tolerancia, el respeto, hasta llegar a acuerdos.

En nuestras asambleas, los temas tratados fueron variados, a veces pintorescos: insultos y respeto, mantenimiento del aula, conducta en clase, excursiones, ayuda a los alumnos más descolgados, falta de entendimiento con ciertos profesores... Uno de los temas estrella fue cómo enfocar un concurso de limpieza que desde el centro planteábamos. Sin darnos cuenta, motivados por el concurso y porque en las asambleas ellos decidían cómo decorar, quiénes eran los encargados de una u otra labor, etc. vimos "florecer" nuestro entorno diario, sin que tuviéramos apenas que proponer ni intervenir. En otros temas, por ejemplo los de disciplina o ambiente de la clase, fue más complejo llegar a acuerdos. Algunos alumnos, con una honestidad apreciable, manifestaban su no adhesión respecto de medidas que se iban proponiendo. Quizás en esos diálogos lo más fructífero era dar la palabra y escuchar a aquellos que solían quedar apagados por el barullo y disrupción de los más revoltosos. Que un alumno, líder, atractivo, descolgado de lo académico, pudiera escuchar de otros y otras más tímidos que su actitud en clase les impedía aprender, era una experiencia liberadora. En un plano más profundo, percibimos cómo las asambleas hacían grupo, creaban situaciones de diálogo inéditas, hacían que los alumnos hicieran más suyo todo lo que trataban. Por

supuesto, las tensiones, el incumplimiento de algunos acuerdos, las asambleas más tediosas, también tuvieron su espacio.

La experiencia demuestra que cuando se practica en todas las clases de un centro, puede ser un motor importante en la vida escolar. Así los resultados son más positivos cuando la Asamblea se incluye en el Proyecto Educativo, ya que así se convierte en referencia de los valores del Centro a la hora de planificar las tareas educativas. Para ello debe existir también una Asamblea de representantes de aula y ésta debe tener representación en el Consejo Escolar. Su voz puede ser llevada también a distintas comisiones que funcionen en el Centro. Esta situación, permitirá también llevar el punto de vista de la comunidad, convirtiendo a la asamblea en un espacio vertebrador, significativo y de enorme valor para la vida del Centro. Permite practicar la autogestión del aula, del Centro, de la Comunidad Escolar. En este caso, sí, será realmente resolutive y dinamizadora.

2. Trabajar valores y emociones.

La Asamblea es ese espacio donde aprender autonomía, donde madurar con ayuda del grupo, desarrollar la empatía y el pensamiento crítico a medida que sus miembros negocian, hacen propuestas constructivas de trabajo o de organización, llegan a acuerdos y asumen responsabilidades. Nos permite descubrir y aprovechar las potencialidades individuales y del grupo, dando respuesta más realista a las necesidades y las distintas formas de aprendizaje que se dan en la práctica. Responde a la idea de una educación que busca trabajar la crítica, la afectividad, lo colectivo y que busca crear personas capaces de hacer su aportación constructiva a la sociedad. 3. El trabajo por competencias básicas (comunicación, social, aprender a aprender, aprendizaje afectivo), desarrollo de habilidades sociales (saber estar ante el grupo, expresar ideas propias, reflexionar, argumentar, escuchar, analizar, negociar, implicarse...), el ingenio y la creatividad. Aplicando los conocimientos, cualidades, actitudes, necesidades y motivaciones de cada uno de los miembros de la comunidad.

Cómo hemos hecho la Asamblea de aula

No ha sido fácil llegar a incluirla en la dinámica escolar. Para nuestros alumnos era la primera vez que se hacía. Para empezar, aunque al principio la hemos dirigido los profesores, el objetivo era que poco a poco los alumnos fueran asumiendo roles hasta conseguir que fuera gestionada por ellos, con la participación del profesor como uno más.

Así hemos tenido que ir descubriendo, discutiendo, tomando conciencia, y asimilando algunas cuestiones prácticas que recomendamos a cualquier profesor que se proponga hacer esta dinámica con sus alumnos y que exponemos a continuación:

- La colocación espacial, para celebrar la asamblea siempre se hizo en círculo, conscientes de que es la mejor manera de disponer al grupo ya

que todos los participantes están en una posición de inclusión, a igual distancia, viéndose las caras. Indispensable si vamos a dialogar. Al principio a algunos alumnos acostumbrados a «escondese» en la clásica forma de estar sentados en clase, unos delante otros en las últimas filas, les costaba sentarse en el círculo.

- Se dedicaron las primeras sesiones a indagar entre todos sobre los temas que según el grupo, se debían tratar en la asamblea de clase. Entre ellos, inducidos por el profesor se presentó y aclaró la figura del moderador, el secretario e incluso el profesor, y cómo debían actuar cada uno, dejando siempre claro que el profesor debe ser uno más, ya que por turnos los alumnos irían asumiendo el rol de moderar, dinamizar, tomar notas, etc. Al principio había alumnos que no querían, no se atrevían a asumir ser el moderador o el secretario, pero lo planteamos como obligatorio, para que todos tuvieran la experiencia y sin duda es positivo para desarrollar su autoestima.
- Hemos tratado temas significativos para el grupo: resolución de conflictos, planificación de excursiones, planificación de la organización de la clase, propuestas de trabajos o proyectos, felicitaciones particulares o grupales, etc. Otro tema de gran importancia que surgió a medida que se iban tomando acuerdos es la necesidad de aclarar cuál es el poder resolutorio real de la asamblea. En nuestro caso se limitaba al grupo-clase ya que era nuestro primer año, pero lo ideal es que esta dinámica forme parte del Proyecto Educativo de Centro y tenga repercusiones para toda la comunidad escolar.
- Los profesores hemos desempeñado el papel de ayudarles a buscar varias soluciones o estrategias, a argumentar y a no rendirse fácilmente ante las dificultades y las frustraciones, así como a reconocer los pequeños éxitos.
- Hemos utilizado un «Cuaderno de Asamblea» en el que el secretario o secretaria, apuntaba el orden del día, las decisiones que se tomaban, el reparto de tareas, los responsables, plazos, propuestas, etc. Eso facilitó que ellos pudieran evaluar el cumplimiento de responsabilidades y sus actuaciones.
- Un tema que resultó difícil de entender fue el cumplimiento de la norma de llegar siempre a consenso, buscando una solución satisfactoria para todos, plantear soluciones hasta encontrar una en la que todos nos pusiéramos de acuerdo. Eso significó ceder, escuchar, elaborar argumentos, y desarrollar la imaginación. Una y otra vez los alumnos optaban por la votación como medio de decisión. Los profesores explicamos que la votación tiene menos valor ya que supone ganadores y perdedores y el consiguiente malestar o vanagloria, frente al éxito que supone llegar a acuerdos consensuados.
- En cuanto a la organización temporal se celebraba la Asamblea en la hora de tutoría, es importante que tenga un espacio periódico fijo.
- Un elemento atractivo para los alumnos y conveniente fue el “buzón” de la Asamblea donde los alumnos podían hacer sugerencias sobre

conflictos que no habían podido resolver y que querían que fueran tratados en ella o propuestas que querían tratar para que se les olvidaran (el objetivo era que la dinámica de trabajo se rompiera lo menos posible con pequeños conflictos entre compañeros, los alumnos sabían que hay un momento donde podían resolverlos y por lo que tenían que aprender a esperar).

Algunos aspectos que requieren más atención

En la puesta en práctica de la Asamblea nos hemos tenido que enfrentar a algunos aspectos de la práctica que han resultado más difíciles.

- Centrar el tema, concretar.
- Dar argumentos válidos.
- Respetar el turno de palabra.
- Escuchar.
- Tener perspectiva, de lo dicho, de la finalidad.
- Ponerse en el lugar del otro, integrar las opiniones ajenas.
- Cumplir los acuerdos.
- Evaluarse y asumir consecuencias.

Los destacamos para compartir con otros profesores que quieran poner en práctica esta dinámica. Subrayamos la idea de que si bien es un trabajo en el que hay que insistir, forma parte del aprendizaje y los resultados mejoran con la práctica y el modelaje por parte del docente, sin imposiciones, con paciencia y sentido común, por medio de:

- Dinámicas de trabajo cooperativo (grupos interactivos) o de conocimiento y autoconocimiento.
- Juegos de atención.
- Dinámicas para que todos expresen su opinión.
- Juegos cooperativos.
- Formación del profesorado sobre su uso y posibilidades.
- Teatralizar situaciones determinadas.
- Grabación de sesiones para revisar la actuación del grupo.
- Aprender a anotar lo más importante en las actas.

- Dialogar con el grupo sobre cómo deben actuar para que la asamblea funcione bien.
- Construir las propias normas.
- Tener un orden de día y respetarlo creado por todos lo que tengan interés en tratar algún tema: alumnos, tutor.
- Hacer un seguimiento de los temas tratados, que se dé importancia a todos.

Evaluación cualitativa de la puesta en práctica de la Asamblea de aula

En concreto, la puesta en práctica el curso 2011/2012 de la asamblea en nuestras tutorías, principalmente en dos grupos de 2ºESO, supuso un cambio en las perspectivas tanto de alumnos como de profesores, así como una avalancha de anécdotas. En las primeras asambleas a los alumnos incluso les costaba creer que «aquello» llegara a tener valor decisorio. Acostumbrados a situaciones de diálogo que no son tales (pues el docente finalmente es el que decide, consultando si acaso la opinión de los alumnos), les resultaba sorprendente, novedoso, el poder decidir de manera conjunta determinados asuntos. Sí observamos un incremento notable de su implicación en los temas que se ellos habían propuesto y en los que se llegaron a acuerdos.

Esto no supuso una devaluación de la dinámica; si acaso, un aprendizaje de lo costosa que es la democracia.

Para las clases en que se ha practicado la asamblea, en opinión de los profesores, los resultados han sido positivos ya que ha creado un clima más distendido, de respeto y afecto donde a los alumnos se les ha posibilitado ser protagonistas y afianzar su autonomía. Una vez integrada en la dinámica escolar, pensamos que se convierte en un instrumento indispensable para encauzar la convivencia e impulsar el clima escolar, las actividades y tareas escolares.

Conclusiones

Si queremos educar a nuestros alumnos en la convivencia tenemos que practicar técnicas como la asamblea, convirtiendo la escuela en una comunidad más inclusiva, solidaria, participativa y por lo tanto más justa para todos. Hacer asambleas, nos ayuda a ensayar el uso de la democracia, educar en el ejercicio de la libertad, sin miedo a la convivencia. Su inclusión, en la dinámica escolar transformaría los Centros, enriqueciéndolos con las aportaciones e implicación de sus miembros. Porque para aprender a participar, hay que crear situaciones que nos permitan participar. Para implicarse en la sociedad, debemos hacer propuestas concretas, y asumir la responsabilidad que conllevan nuestras acciones. Para ser personas más tolerantes tenemos que aprender a ponernos en el lugar de los otros y para ser personas activas

socialmente, llevar a cabo y resolver actuaciones concretas con finalidades reales y significativas .En este sentido apostamos por la práctica de la Asamblea de clase. Con ella los alumnos aprenden a dialogar, exponiendo sus ideas, inquietudes; a organizarse, planificar, actuar, a responder de los compromisos asumidos en el grupo.

Creemos que es fundamental desarrollar en los estudiantes un comportamiento cada vez más autónomo y responsable. Tanto padres como docentes solemos desarrollar con los alumnos adolescentes, una actitud más bien autoritaria pensando de esta manera compensar su característico enfrentamiento a la autoridad que caracteriza esta edad. Sin embargo, padres y profesores, queremos que nuestros alumnos, se conviertan en personas autónomas y por tanto responsables. Es una contradicción sin duda. Debemos ayudarles a asumir responsabilidades para que se conviertan en personas seguras. Pero además, la Asamblea en la escuela, nos ayuda a trabajar la afectividad y convivencia, aspectos estos inseparables del proceso de aprendizaje con los que sin duda repercuten en el desarrollo general de las dinámicas educativas mejorando el clima del centro.

Queremos que nuestros alumnos sean responsables, para eso les tenemos que dar la posibilidad de tomar sus propias decisiones, de asumir sus consecuencias. Queremos que sean solidarios y tolerantes por eso tenemos que facilitar espacios donde poder expresar y gestionar opiniones y sentimientos.

Bibliografía:

- Aubert, Flecha et Al (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia.
- Bolívar, A. (2005). ¿Dónde situar los esfuerzos de mejora?: política educativa, escuela y aula. *Educación Social*. 26(92), pp. 859-88
- Caramés, N. Delgado, J.M., Recover, A., y otros. (2010) *Pido la palabra: el valor educativo de la Asamblea*. Cantabria: MCEP (Movimiento Cooperativo de la Escuela Popular).
- Hargreaves, A. y Fink. D. (2006). [Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo](#). *Revista de educación*, 339, pp. 43-58
- Lara, Francisco; Bastida, Francisco (1982). *Autogestión en la escuela, una experiencia en Palomeras*. Madrid: Editorial Popular.
- Marina, José Antonio (2011) *Los secretos de la motivación*. Barcelona: Ariel Editorial
- Murillo, F.J., Martínez-Garrido, C. y Hernández Castilla, R. (2011). [Decálogo para una enseñanza eficaz](#). *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9, pp. 6-27.
- Murillo, F.J., y Muñoz-Repiso, M. (Coords.), *La mejora de la escuela: un cambio de mirada*. Barcelona: Octaedro.
- Murillo, F.J. (2003). [El Movimiento teórico-práctico de Mejora de la Escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes](#). *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2).
- Murillo, F.J. (2004). [Nuevos avances en la mejora de la escuela](#). *Cuadernos de Pedagogía*, 339, pp. 48-51.
- Rodríguez, N. (2007). [Prácticas docentes y Mejora de la Escuela](#). *Educere*, 11(39), pp. 699-708.
- Romero, C. (2003). [El cambio educativo y la mejora escolar como procesos de democratización. Una experiencia en escuelas secundarias públicas de la ciudad de Buenos Aires](#). *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(1).
- Proyecto Atlántida, <http://www.proyectoatlantida.net/>
- Proyecto Europeo Includ-ed, <http://www.ub.edu/includ-ed/es/about.htm>

Revista Signos 2010 / 43, Número Especial, Monográfico No 2 (disponible en internet)

Torrego, Juan Carlos (2003). *Resolución de conflictos desde la acción tutorial*. Madrid: Consejería de Educación.

VV.AA: *Actions for success in schools in Europe*, 2009.(disponible en internet)

VV.AA.(2008) *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*, Barcelona: Hipatia.

VV.AA: <http://web.uam.es/gruposinv/gice/documentacion/documentacion.html>

METODOLOGÍAS Y RECURSOS DIDÁCTICOS EN LOS TÍTULOS DE GRADO. ¿QUÉ HACE EL PROFESORADO Y QUÉ QUIERE EL ALUMNADO?¹

Emilio Álvarez-Arregui
Alejandro Rodríguez-Martín
José Luis San Fabián Maroto
Universidad de Oviedo

RESUMEN

El Espacio Europeo de Educación Superior exige importantes cambios metodológicos que han guiado una investigación que estamos realizando en tres universidades del norte de España sobre los estilos de enseñanza y aprendizaje a partir de una adaptación del modelo de Biggs. Fruto de ese trabajo aquí presentamos únicamente las aportaciones realizadas por los estudiantes de la Universidad de Oviedo (Grados en Biología, Historia del Arte, Pedagogía y Maestro en Educación Infantil) sobre los métodos y recursos que prefieren y los que realmente utiliza el profesorado. La metodología empleada es mixta y los instrumentos utilizados son el cuestionario, la entrevista y el grupo de discusión. Los resultados muestran una alta disonancia entre las opiniones de los responsables instituciones y los estudiantes lo que permite hacer inferencias para la mejora de la docencia y la gestión universitaria.

PALABRAS CLAVE Enseñanza Superior, estilo de enseñanza, estilo de aprendizaje, metodologías, recursos.

ABSTRACT

The European Higher Education Area demands significant methodological changes which have guided research that we are undertaking in three universities in the north of Spain regarding the teaching and learning styles using an adaptation of the Biggs model. As a result of this work, we present only the information provided by directors and students of the University of Oviedo (undergraduate Biology, Art History, Education and Early Years Teaching students) regarding the methods and resources they prefer and those that the teaching staff actually uses. The means used are questionnaires, interviews and group discussion and the results show great disparities between the opinions of the managing institutions and the students which enables one to draw conclusions to improve teaching and university management.

KEYWORDS Higher Education, teaching style, learning style, teaching training, methodologies, resources.

¹ Este artículo forma parte del trabajo realizado por el equipo investigador de la Universidad de Oviedo perteneciente al Proyecto de Investigación I+D+i "Enfoques de aprendizaje de los estudiantes universitarios, metodología docentes y contextos institucionales al inicio, intermedio y final de carrera en el marco de implantación de los nuevos títulos" (código EDU2009-13195-C03-01; Subprograma EDUC), dirigido y coordinado por el profesor José Luis San Fabián Maroto.

Introducción

La Universidad está inmersa en un proceso de profunda transformación como efecto de la presión que sobre esta institución están ejerciendo la globalización, el neoliberalismo y el desarrollo tecnológico. Estas macro-tendencias están derivando en una reordenación de los sistemas de producción, de los sistemas laborales y de los sistemas educativos que exigen una constante redefinición de lo que sucede para poder dar respuestas a una población a la que hay que formar en competencias generales y específicas para que aporten valor añadido en la construcción de una futura “Sociedad del Conocimiento” (Borgobello, Peralta y Roselli, 2010; Vázquez, Alducin, Marín y Cabero, 2012). El cambio está resultando traumático porque la incertidumbre es alta y son muchas las variables concurrentes, a saber, la edad, la actitud, la disciplina de enseñanza, los sistemas de relaciones didácticas y las interpretaciones de los promotores y de los ejecutores.

La investigación de la práctica docente también avala la complejidad aludida al identificarse tres modelos - teórico, práctico y por proyectos – si se atiende a las modalidades organizativas, los métodos de enseñanza y los sistemas de evaluación (De Miguel, 2006). Estos modelos están siendo utilizados situacionalmente por los docentes independientemente de su mayor o menor vinculación a unos itinerarios formativos o de sus efectos en los estilos de enseñanza-aprendizaje.

En esta línea, son múltiples las investigaciones que han puesto de relieve que la metodología didáctica del profesorado influye de manera significativa en el modo de aprender de los estudiantes y en su propia experiencia universitaria (Entwistle, McCune y Hansell, 2003; Biggs y Tang, 2007; Hounsell y Hounsell, 2007; Gargallo, 2009; McCune y Entwistle, 2011). Además, en el marco del Proceso de Bolonia, se ha puesto especial énfasis en los nuevos roles que estudiantes y profesorado deberían adoptar (Argos, 2007; Lloret y Mir, 2007) y que demandan una mayor implicación y dedicación al alumnado y, correlativamente, un mayor seguimiento y preparación de los docentes para que, verdaderamente, realice una labor de tutela y orientación de los aprendizajes, es decir, una nueva forma de entender los procesos de enseñanza-aprendizaje (García y Maquillón, 2011) y no una simple adaptación de lo que se venía haciendo tradicionalmente a lo que se exige en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior.

Con el fin de profundizar en estas cuestiones estamos trabajando en los últimos años en un proyecto (EDU2009-13195-C03-01; Subprograma EDUC) en el que participan las universidades de Oviedo, de Cantabria y del País Vasco investigando sobre la relación existente entre estrategias de enseñanza, enfoques de aprendizaje y contextos organizativos en el marco de implantación de los nuevos títulos universitarios al inicio, intermedio y final de la carrera.

En dicho proyecto se toman como referencias de partida el modelo de Biggs (1979, 1987) sobre estilos de aprendizaje superficiales y profundos y el

supuesto de Prosser y Trigwell (1997) donde plantean que la percepción del contexto de enseñanza y el planteamiento estratégico del docente se relaciona con los enfoques de aprendizaje superficiales, profundos o instrumentales que despliegan sus estudiantes, una cuestión que implica, necesariamente, un análisis contextualizado de las condiciones en que se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje (San Fabián *et al.*, 2011).

No obstante, en el estudio que presentamos no nos centramos en las posibles correlaciones que la investigación ha demostrado entre estos enfoques de aprendizaje y el rendimiento académico (Valle Arias, González Cabanach, Núñez Pérez y González-Pienda, 1998; Muñoz y Gómez, 2005; Gargallo, Garfella y Pérez, 2006; Gargallo, Suárez, Jiménez y Rodríguez, 2012) sino que abordamos de manera descriptiva las opiniones de estudiantes, responsables de titulaciones de Grado y Decanos/as con la finalidad de hacer una radiografía de la situación en la que nos encontramos al finalizar la implantación de los estudios adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior.

En este artículo presentamos un avance de los resultados obtenidos únicamente en la Universidad de Oviedo (2011-2013) atendiendo a los siguientes objetivos:

- Conocer la opinión de los estudiantes sobre sus preferencias metodológicas en los estudios de grado a partir de la realidad que están viviendo.
- Indagar sobre los recursos que prefieren los estudiantes y los que realmente utilizan los profesores en los estudios de grado.
- Profundizar en la comprensión de los efectos derivados de los contextos de aula e institucional sobre los estilos de enseñanza y los estilos de aprendizaje.

Método Diseño

Esta investigación se ha desarrollado a través de distintas actividades concatenadas:

Fase I: Creación del equipo investigador, planificación del proyecto, elaboración de un espacio virtual, distribución de responsabilidades y búsqueda de información.

Fase II: Elaboración de instrumentos.

Fase III: Realización de entrevistas y grupos de discusión, elaboración de transcripciones, análisis de datos por universidades.

Fase IV: Elaboración de resultados, discusión, conclusiones y difusión.

Este estudio es de carácter descriptivo-interpretativo y longitudinal de tipo *ex-post-facto*. Este planteamiento permite recoger, integrar, complementar y comparar informaciones de corte cualitativo y cuantitativo sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, los resultados académicos y el contexto institucional en el que se llevan a cabo los estudios de grado en tres universidades del norte de España.

Participantes

La población del estudio ha sido la totalidad de estudiantes de grado de la Universidad de Oviedo que ascendía en el curso 2011-2012 a 25.447 estudiantes. No obstante el grupo diana lo componen, debido al proyecto coordinado en el que se circunscribe la investigación, a tres Facultades: Biología, Filosofía y Letras y Formación del Profesorado y Educación.

La muestra cuantitativa se ha establecido siguiendo las directrices del muestreo por conglomerados considerando las ramas de conocimiento y la titulación como unidades de muestreo respectivas y asumiendo un intervalo de confianza del 95% y un margen de error de +/- .05. Al final, de la muestra establecida se consideraron válidas las respuestas de 394 estudiantes de primer curso de las Facultades indicadas.

La muestra cualitativa la conformaron 3 grupos de discusión (GD) en el Grado de Biología (1º, 2º y 3º), 3 GD en el Grado de Historia del Arte (1º, 2º y 3º), 2 GD en el Grado de Pedagogía (1º, 2º) y otros 2 GD en el Grado de Magisterio (1º y 2º). Se realizaron 3 entrevistas a decanos, otras 3 a coordinadores de las titulaciones y se recogió información de conversaciones informales. Al final se dispuso de más de 30 horas de grabación donde participaron 65 personas (39 mujeres y 26 hombres).

Instrumentos

Las herramientas utilizadas han sido la encuesta (estudiantes), la entrevista individual (decanos y coordinadores de la titulación) y los grupos de discusión (estudiantes).

La encuesta de estudiantes consta de 8 variables de clasificación (NIF, sexo, edad, curso, facultad, universidad y titulación), cuatro bloques temáticos (estrategias de aprendizaje, métodos y recursos, estrategias docentes y evaluación) y preguntas abiertas. El instrumento consta, además, de tres subescalas: 1) Cualidades individuales de los estudiantes, 2) Percepción del contexto de enseñanza y 3) Planteamiento estratégico (Goikoetxea, Aramendi, Buján, Rekalde y Ros, 2011).

La validez de contenido se ha realizado a través de cuatro revisiones internas realizadas por los grupos de las universidades participantes, una revisión de seis expertos de las citadas universidades y una revisión final por parte de los coordinadores de los grupos de investigación de estas instituciones.

La fiabilidad del cuestionario se ha determinado con el alfa de Cronbach (.956), la prueba de las dos mitades (.879), la correlación entre formas (.786) y el coeficiente de Spearman-Brown (.864). En su versión final el cuestionario

quedo delimitado a 187 ítems. Este instrumento fue distribuido de manera presencial y cumplimentado de manera voluntaria.

Las entrevistas se estructuraron en siete preguntas que variaban ligeramente en su formulación en base a que se hiciesen a los decanos o a los coordinadores de la titulación. El contenido básico se asoció con la organización, la gestión y las dificultades en la implantación del EEES; los recursos y los servicios disponibles para llevarla a efecto; la adecuación de las asignaturas de Grado a las nuevas metodologías por parte de los docentes; la influencia del Plan de Estudios / asignaturas en los estilos de aprendizaje de los estudiantes; la incorporación de los cursos de adaptación para los estudiantes de nuevo ingreso; los respaldos institucionales a los proyectos de mejora; y qué consideran un aprendizaje valioso.

Los grupos de discusión se dirigían a los estudiantes de ahí que su contenido se orientase a conocer su experiencia personal así se les hacían preguntas abiertas sobre cómo planteaban sus profesores las clases; qué actividades desarrollaban y que influencia tenían sobre sus hábitos de trabajo y de estudio; cómo valoraban los resultados que estaban obteniendo en cuanto al esfuerzo que estaban empleando; qué aprendizajes consideraban más valiosos; qué pensaban sobre el sistema de evaluación continua; y cómo les parecía que se estaban gestionando los apoyos y los recursos desde sus facultades respectivas para la implantación de los grados.

La información cuantitativa proporcionada por los cuestionarios se ha incluido en una base de datos del programa SPSS 19.0 con el que se ha realizado un análisis descriptivo básico (características de la población y las muestras, tipo de muestreo, error muestral, media, desviación estándar, moda, mediana, frecuencia, porcentaje y asociaciones significativas al nivel $\alpha = 0.05$), se realiza un análisis factorial (componentes principales), con el objeto de disminuir el número de ítems a un reducido número de variables o factores que permitan explicar gran parte de la información recogida.

La información cualitativa proporcionada por las entrevistas y los grupos de discusión se ha transcrito a formato Word para ser exportada al programa AQUAD 6.0. Los análisis realizados se han orientado prioritariamente a reducir los datos a través de búsqueda de palabras clave, elaboración de segmentos de significado, catalogación, vinculación y cruces de información a través de tablas.

Tabla 1. Referencias de identificación de las informaciones cualitativas

Siglas	Explicación
C, E, GD, CA	Informa del Instrumento (C: Cuestionario; E: Entrevista; GD: Grupo de Discusión; CA: Comentario Abierto)
Numeración	Informa de la Cita con Dígitos (003, 005, 125)
H o M	Informa del Género en Entrevistas (H: Hombre; M: Mujer) y Grupos Discusión (MX: Mixto)
D, C, P, E	Informa del Perfil Profesional (D: Decano; C: Coordinador; P: Profesor; E: Estudiante)
B, H, E	Informa de la Facultad (B: Biología; H: Humanidades; E: Educación)
B, A, P, M	Informa de la Titulación (B: Biología; A: Arte; P: Pedagogía; M: Magisterio)
1, 2, 3, 4	Informa del Curso en los Grupos de Discusión (1: Primero; 2: Segundo; 3: Tercero; 4: Cuarto)

Ejemplos	(C.145.M.E.B.B.1) Cuestionario 145, mujer, estudiante de primero de Biología. (E.012.H.P.B.B.1) Entrevista 12, hombre, profesor, da clase en primero de Biología.
----------	--

En el caso de las entrevistas y los grupos de discusión los comentarios que se proporcionan se presentan en cursiva y se identifican con una codificación específica para esta investigación (ver tabla 1). Por último recordar que tanto para las entrevistas como para los grupos de discusión se iniciaba el proceso con variables de identificación (fecha, zona geográfica, sexo, titulación...).

RESULTADOS

Perfil de la muestra

La muestra fue de 394 estudiantes de primer curso distribuidos en las Facultades de Biología 42.9%, Formación del Profesorado y Educación 41,6%, y Filosofía y Letras 15.5%; en los Grados de Biología 42.9%, Historia del Arte, 15.5%; Maestro de Educación Infantil, 23.4% y Pedagogía, 18.3%.

La mayoría son mujeres, 76.4%, han tenido un nivel en secundaria que se puede valorar como medio 40.9% alto 44.0%, la modalidad de bachillerato que eligieron está relacionada con la carrera en la que están matriculados 77.6% y en su mayoría no compaginan estudio con trabajo 84.0% por lo que su disponibilidad es total.

Tabla 2. Variables de clasificación

Sexo	Hombre	23.2 %
	Mujer	76.4 %
Facultad	Biología	42.9 %
	Formación Profesorado-Educación	41.6 %
	Filosofía y Letras	15.5 %
Título	Biología	42.9 %
	H ^a del Arte	15.5 %
	Maestro E-I	23.4 %
	Pedagogía	18.3 %
Nivel Secundaria	Muy Bajo	02.0 %
	Bajo	09.5 %
	Medio	40.9 %
	Alto	44.0 %
	Muy Alto	03.6 %
Modalidad Bachillerato	Si	77.6 %
	No	22.4 %
Compagina estudio-trabajo	Si	16.0 %
	No	84.0 %

Metodologías docentes: preferencias y realidades según el alumnado

Los estudiantes indican claramente su preferencia hacia métodos de enseñanza más vinculados con la práctica dado que los porcentajes más altos guardan relación con las actividades de laboratorio, la resolución de problemas,

las simulaciones y los estudios de casos. Sobre estos últimos consideran que son más beneficiosos cuando los docentes clarifican desde el primer momento los procedimientos a seguir indicando también que los organizadores previos y los esquemas les resultan de gran ayuda (ver tabla 3). En cualquier caso, la predisposición a las innovaciones metodológicas no les resultan prioritarias ya que se sienten más identificados, en general, con los métodos expositivos, los seminarios y el trabajo por proyectos en el grupo de clase que con el desarrollo de las dinámicas grupales y las tutorías académicas.

Tabla 3. Metodologías docentes: preferencias del alumnado.

Métodos preferidos	\bar{x}	Med	σ	Resultados (%)				
				1	2	3	4	5
52. Seminario	3.26	4	1.157	10.2	14.6	26.0	37.2	12.0
53. Método expositivo	3.50	4	1.045	04.6	12.3	27.1	40.2	15.9
54. Estudio de casos	3.56	4	0.974	0.20	12.6	29.5	39.5	16.3
55. Organizadores previos	3.89	4	0.993	01.3	09.7	18.1	40.2	30.7
56. Resolución de problemas	3.87	4	1.028	02.4	08.4	20.7	36.9	31.7
57. Simulaciones	3.85	4	0.954	02.5	04.2	26.1	39.9	27.2
58. Prácticas en laboratorio	3.98	4	1.148	05.7	05.7	15.2	31.3	42.1
59. Trabajo por proyectos	3.27	3	1.090	06.7	16.8	32.4	31.6	12.6
60. Ejercicios grupo - clase	3.30	3	1.130	07.4	17.6	26.1	35.5	13.3
61. Ejercicios individuales	3.07	3	1.106	08.2	23.6	30.5	28.2	09.5
62. Dinámicas grupales	3.14	3	1.232	11.2	18.7	31.9	21.0	17.2
63. Contrato de aprendizaje	2.91	3	1.092	11.1	21.4	42.4	15.5	09.6
64. Tutoría académica	3.22	3	1.214	10.8	15.1	32.8	23.9	17.5

Las diferencias estadísticas significativas se asocian con el colectivo de las estudiantes mostrando una mayor preferencia por los seminarios ($p: 0.01$) y los ejercicios individuales ($p: 0.03$). También han emergido diferencias al vincular la modalidad de bachillerato con la carrera elegida y cuando esta relación es positiva se prefieren metodologías donde primen la resolución de problemas ($p: 0.00$), las prácticas de laboratorio ($p: 0.001$) y los ejercicios individuales ($p: 0.037$).

Si compaginan trabajo y estudio valoran más ($p: 0.001$) los ejercicios en grupo probablemente porque reconozcan la importancia del trabajo en equipo en su entorno laboral. Si además van a clases particulares dan más importancia a la tutoría académica ($p: 0.009$) constatándose con ello que hay un colectivo importante de estudiantes que buscan apoyos extras individualizados fuera de sus facultades apuntándose así la necesidad de reforzar los sistemas de acción tutorial en las instituciones universitarias.

Tabla 4. Metodologías docentes: realidad percibida por el alumnado

Método utilizados	\bar{x}	Med	σ	Resultados (%)				
				1	2	3	4	5
155. Seminario	3.36	4	1.121	07.5	14.4	27.5	36.3	14.4
156. Método expositivo	4.38	5	0.815	00.5	03.1	08.9	33.2	54.3
157. Estudio de casos	2.56	4	0.879	11.0	35.8	40.3	11.8	01.1
158. Organizadores previos	2.98	3	1.001	06.9	24.9	37.3	25.4	05.6
159. Resolución de problemas	3.00	3	0.917	03.5	27.1	40.2	24.7	04.5
160. Simulaciones	2.28	2	0.987	24.3	35.5	30.2	08.0	02.1
161. Prácticas en laboratorio	3.31	4	1.363	16.4	11.9	16.7	34.2	20.8

162. Trabajo por proyectos	3.18	3	1.057	06.8	16.7	38.6	26.8	11.0
163. Ejercicios grupo - clase	3.17	3	1.052	06.6	19.2	33.9	31.2	09.2
164. Ejercicios individuales	2.91	3	1.092	11.3	23.7	33.9	24.5	06.6
165. Dinámicas grupales	2.54	2.5	1.183	23.7	26.3	28.7	15.1	06.2
166. Contrato de aprendizaje	2.20	2	1.183	34.9	24.1	29.9	08.8	02.3
167. Tutoría académica	3.06	2	1.113	08.9	22.4	32.7	26.0	10.0

Media; Med: Mediana; σ : Desviación Típica

1: Ninguna; 2: Poca; 3: Regular; 4: Bastante; 5: Mucha

Las diferencias significativas encontradas entre las Facultades indican que los métodos expositivos (p : 0.000) y el trabajo con estudios de casos (p : 0.002) se prefieren más en la Facultad de Filosofía y Letras mientras que la resolución de problemas (p : 0.005) y las prácticas de laboratorio (p : 0.000) en Biología.

El análisis por titulaciones proporciona algunas variaciones ya que los estudiantes prefieren el seminario (p : 0.000) y el contrato de aprendizaje (p : 0.001) en el Grado de Maestro en Educación Infantil; la lección magistral (p : 0.010) y el estudio de casos (p : 0.014) en el Grado en Historia del Arte y la resolución de problemas (p : 0.030) y las prácticas de laboratorio en el Grado en Biología. En la práctica el profesorado utiliza el seminario (p : 0.000) en Historia del Arte; las prácticas de laboratorio en Biología (p : 0.000); y el desarrollo de tareas individuales (p : 0.032) y de grupo (p : 0.048) así como la utilización de los contratos de aprendizaje (p : 0.032) en Pedagogía.

Las críticas a las metodologías docentes son más evidentes en los grupos de discusión con el alumnado ya que permite cuestionarnos la validez de muchas de las preguntas que se hacen con las encuestas generalizadas ya que en muchos casos los estudiantes no parecen ser conscientes de lo que se les está preguntando o de lo que están contestando. Los estudiantes con más experiencia nos indican que en su trayectoria por la universidad no detectan cambios metodológicos que pudieran calificarse como positivos a partir de la implementación del Plan Bolonia sino que informan de la existencia de un continuismo metodológico que en muchos casos se ha traducido en un empobrecimiento de la docencia al haberse generalizado una comunicación unidireccional en las clases teóricas, prácticas y en las tutorías. A manera de ilustración destacamos los siguientes comentarios.

"... pertenezco a los planes antiguos, no detecto diferencias en la forma de dar clase en los grados" (GD.001.MX.E.B.B.1.).

"... las clases son expositivas, en algunos casos hacen preguntas pero llega un momento en que no sabes si atender, si copiar la diapositiva..." (GD.003.MX.E.B.B.2.).

"... no se fomenta la participación y el debate en las clases" (GD2.00.MX.E.B.B.1.).

"... firmar en clase no lo veo bien porque haces venir a todo el mundo y a los que nos les interesa terminan molestando al resto" (GD.001.MX.E.B.B.1.)

"No se debe penalizar por no venir a clase y menos aún cuando vienes a copiar diapositivas" (GD.002.MX.E.B.B.1.)

"... los profesores no nos enseñan a aprender por nuestra cuenta ya que lo hacen todo ellos y nosotros no nos enteramos de nada..." (GD.001.MX.E.B.B.1.)

El diseño de los horarios en los nuevos planes de estudio es objeto de numerosas críticas. En algunos grupos de discusión llegan a calificarse como caóticos cuando indican que tienen jornadas de mañana y tarde continuadas que tienen consecuencias negativas en su desarrollo profesional porque limitan o imposibilitan la reflexión, el intercambio de ideas o la búsqueda de información en las salas de informática o en las bibliotecas y el trabajo en equipo.

Tampoco parecen tenerse en cuenta los tiempos necesarios para trasladarse de unos centros a otros para hacer las prácticas, ni los diferentes tiempos que necesitan hombres y mujeres para ir a los servicios entre las clases, ni los solapamientos que se producen entre las tutorías individuales con los horarios de las clases teóricas y prácticas o la omisión de tiempos específicos para comer, trabajar en equipo o relacionarse, entre otras cuestiones. Algunos comentarios ilustrativos son los que siguen.

“Los resultados serían mejores si hubiese una buena organización de los espacios, de los tiempos y de los horarios” (GD.002.MX.E.B.B.1.).

“Los horarios debían gestionarse teniendo como referente las necesidades del alumnado” (GD.003.MX.E.B.B.1.).

“Los horarios de tutoría deben plantearse en base a las asignaturas de los estudiantes y los tiempos disponibles en el curso no dejarlas a la conveniencia de los docentes” (GD.001.MX.E.B.B.1.).

Estas argumentaciones sobre horarios aparecen en 45 códigos de significado en los diferentes grupos de discusión. En ellos queda reflejado como los estudiantes han interiorizado que en la gestión de los grados los espacios, los tiempos y los agrupamientos siempre quedan supeditados a los intereses de los docentes, del personal laboral o de otros grupos de estudiantes que están realizando estudios de postgrado o másteres.

Metodologías docentes: preferencias y realidades según los responsables académicos

Por su parte, las entrevistas a los decanos y coordinadores de las titulaciones han hecho emerger otras cuestiones de interés que tienen efectos sobre las metodologías y los recursos y, por tanto, sobre la docencia y la calidad de los aprendizajes.

La visión institucional a pesar de la difícil situación por la que atravesamos siempre es más positiva que la de los estudiantes. A este respecto nos informan que el Proceso de Bolonia ha generado incertidumbre entre los docentes pero a nivel institucional han conseguido corregir las dificultades reconduciendo la situación desde el diagnóstico, la planificación y la sensibilización. A este respecto indican que se han elaborado las guías, se respaldan las innovaciones, se realizan las jornadas de acogida y se van creando sistemas de control de calidad.

En este escenario podemos deducir desde las opiniones de los estudiantes que los docentes parecen asumir el cambio metodológico más a nivel formal (elaboración de guías docentes) que de convencimiento real ya

que las iniciativas innovadoras suelen partir en la mayoría de los casos desde los equipos decanales y se asumen por los docentes sin mayor entusiasmo.

“... las adaptaciones metodológicas se van aceptando por parte de los docentes principalmente en lo que se refiere a la elaboración de las guías didácticas...” (E.007.H.D.B.)

“... no hay una suficiente utilización de muchos recursos disponibles caso de la biblioteca del centro, el servicio de orientación laboral de la Universidad, la utilización de las pantallas digitales en las aulas o el software disponible... (E.005.M.D.H.)”

“... se realizan jornadas de acogidas y encuentros a partir de las demandas del alumnado,... la participación es alta y tienen buena acogida... (E.009.M.D.H.)”

“... las comisiones de calidad y de coordinación de la facultad están trabajando activamente, con una importante participación por parte del profesorado y el alumnado, en la evaluación y mejora del proceso de enseñanza- aprendizaje en su conjunto... (E.010.M.D.H.)”

“... la institución respalda la acción de los docentes y su valoración de los aprendizajes... (E.011.M.D.H.)”

“... existen canales de comunicación con los estudiantes para valorar su percepción de los aprendizajes (E.012.M.D.H.)”

“... el esfuerzo realizado en la implantación del EEES es altísimo a pesar de las dificultades económicas... (E.001.H.C.E.P.)”

Los decanos y coordinadores también indican que no se pueden gestionar las nuevas titulaciones apelando al voluntarismo y debe reconocerse el tiempo de dedicación. A este respecto apuntan la necesidad de nuevas inversiones para mejorar las infraestructuras tecnológicas y un mejor aprovechamiento de los recursos existentes ya que en muchos casos están siendo infrutilizados (bibliotecas, pizarras digitales, Internet, videoconferencias...):

“... las limitaciones estructurales para generar los espacios adecuados son por ahora imposibles de realizar, se están estudiando intervenciones para el futuro para promover un mejor uso de los recursos y servicios disponibles... (E.006.M.D.H.)”

“... no se puede seguir trabajando únicamente bajo de el voluntarismo de un grupo de docentes que cada vez es más reducido... ” (E.010.H.D.B.)

“... las iniciativas de mejora parten del decanato y de los vicedecanatos y son contados los docentes que plantean mejoras...” (E.0012.H.D.B.)

“... el profesorado va adecuando el contenido de las materias y las refleja en su guía docente pero todo ello de manera formal” (E.005.H.D.B.)

“... se estableció una coordinación de Grado, un coordinador de curso y una coordinación por asignatura que funciona colegiadamente pero esto ya lo estábamos haciendo hace más de diez años... ” (E.006.H.D.B.)

“... la actitud de la mayoría del profesorado es buena con relación a la adecuación de las metodologías al EEES... (E.007.M.D.H.)”

En este contexto, los responsables institucionales consideran que el profesorado sigue apostando por desplegar los enfoques de enseñanza en los que se han socializado profesionalmente en sus departamentos y facultades y son impermeables al desarrollo de metodologías que potencien la capacidad de autogestión de los procesos de aprendizaje de los estudiantes. En la práctica no se visualiza el cambio metodológico que se pretende promover desde múltiples proyectos de innovación docente que se respaldan desde la Universidad y desde las Facultades. Este hecho apunta una falta de control en cuanto a su seguimiento e impacto real por lo que estaríamos hablando de un

uso burocrático de la innovación donde parece que la única finalidad de los mismos sería “engordar” los currículos de sus promotores.

Recursos: preferencias y realidades según el alumnado

Recursos materiales

Los resultados obtenidos muestran claramente que los recursos que prefieren utilizar los estudiantes en las clases son los manuales elaborados por sus profesores, apoyados en vídeos que les sirvan de ejemplificación y sintetizados en presentaciones de Power Point. Cuando se les pregunta por los recursos más utilizados por sus docentes, las presentaciones en Power Point son el recurso más recurrente.

A diferencia de lo que cabría esperar los programas de ordenador y el trabajo con páginas web y con blogs son los recursos peor valorados lo que puede deberse a una sobresaturación de tecnología bien por su uso continuado dentro y fuera de las clases, porque no hay una coordinación horizontal y vertical interdisciplinar o porque consideren que no les genera aprendizaje cuando no se utilizan como herramientas para construir conocimientos profesionales a partir de ellos.

Tabla 5. Recursos didácticos: preferencias y realidad percibida por el alumnado

Recursos preferidos por el alumnado	\bar{x}	Med	σ	Resultados (%)				
				1	2	3	4	5
66. Pizarra / encerado	3.67	4	1.022	02.1	10.3	30.5	32.6	24.5
69. Manual y/o apuntes profesor	3.92	4	1.107	04.1	07.2	19.3	31.6	37.8
70. Toma de apuntes en clase	3.64	4	1.186	07.4	09.4	21.9	34.2	27.0
71. Vídeos	3.80	4	0.972	01.1	08.2	28.6	34.4	27.8
72. Programas de ordenador	3.11	3	1.117	08.7	21.1	30.6	29.6	10.0
73. Recursos por Internet (webs, blogs...)	3.45	4	1.053	05.1	12.3	30.3	37.0	15.2
74. Presentaciones en Power Point	3.78	4	1.113	05.7	06.2	22.9	35.2	30.1
Recursos utilizados por los docentes según el alumnado	\bar{x}	Med	σ	Resultados (%)				
				1	2	3	4	5
169. Pizarra / encerado	3.49	4	1.207	03.4	23.3	21.4	25.1	26.9
170. Manual y/o apuntes profesor	2.51	2	1.133	20.7	31.6	30.3	10.6	06.7
171. Toma de apuntes en clase	3.24	3	1.373	13.9	19.7	18.9	23.9	23.6
172. Vídeos	2.60	2	0.909	07.8	43.4	32.0	14.5	02.3
173. Programas de ordenador	2.69	3	1.067	11.1	38.0	26.9	18.5	05.5
174. Recursos por Internet (webs, blogs...)	2.80	3	1.067	10.3	31.0	33.6	18.5	06.6
175. Presentaciones en Power Point	4.53	5	0.762	01.3	01.0	05.7	26.9	65.1

Media; Med: Mediana; σ : Desviación Típica

1: Ninguna; 2: Poca; 3: Regular; 4: Bastante; 5: Mucha

Las informaciones recogidas en los grupos de discusión inciden constantemente en la utilización masiva de la que está siendo objeto el Power Point en los últimos años lo que ha acabado desvirtuando su utilización como recurso educativo y se ha acabado convirtiendo en el instrumento de transmisión unidireccional de los contenidos en las aulas lo que está limitando los procesos de enseñanza – aprendizaje a sistemas de acción reacción mecánicos y repetitivos que no se corresponden con los aprendizajes

profundos sustentados en procesos de reflexión y debate argumentados que se demandan desde el EEES.

“... mayoritariamente el Power Point y la pizarra son los dos recursos más utilizadas, a veces utilizan láminas y a veces hay vídeos pero no es general...” (GD.001.MX.E.B.B.1.)

“Bologna ha sido la dinámica del Power Point constante. Se ha generalizado.” (GD.001.MX.E.B.B.3.)

“Las clases no se dan como traen las guías docentes, si las lees dicen que las clases van a ser participativas y se van a utilizar muchas metodologías pero al final lo único que haces es coger apuntes y ver Power Points clase tras clase, al final es bastante desmotivador” (GD.001.MX.E.M.1.)

“Tampoco se ve bien el Power Point, no son muy buenos, y entonces le dices que lo repita y no lo hace, o bien sigue hablando” (GD.001.MX.E.M.2.)

“Los Power Points son solo de texto, es que tú te preguntas, atiendo o copio entonces lo que haces es copiar y copiar y no enterarte de nada” (GD.001.MX.E.M.2.)

“Siempre te dicen que van a preguntar lo que pone el Power Point por lo que tu tarea se reduce a subir y bajar la cabeza, yo por lo menos...” (GD.001.MX.E.M.2.)

Campus virtual

El campus virtual es otro de los focos de atención en los grupos de discusión ya que lo consideran un recurso fundamental que no se está gestionando correctamente. Las críticas más generalizadas apuntan hacia la infrutilización que hacen del campus muchos docentes para informar sobre las asignaturas, para establecer espacios de comunicación, para proporcionarles materiales o para desarrollar las prácticas.

Los estudiantes también manifiestan respecto a sus docentes la baja información que les proporcionan sobre el uso que se va a hacer del campus virtual a principios de curso así como de las herramientas que se van a utilizar y del grado de cualificación necesaria para hacerlo. El desinterés de muchos docentes y su falta de preparación para utilizarlo didácticamente como apoyo en los procesos de enseñanza-aprendizaje son otros dos aspectos ampliamente comentados por parte de los estudiantes.

“En cuanto al Campus Virtual los profesores no “suben” los materiales. Hay algunos profesores que ni tan siquiera lo usan” (GD.001.MX.E.B.B.3.)

“Los Power Points no siempre están disponibles en el Campus Virtual. Algunos no los ponen nunca, otros los ponen antes, otros lo hacen post clases” (GD.002.MX.E.B.B.3.)

“Sobre el campus virtual te diré que prácticamente no se utiliza y no se suelen subir los materiales salvo honrosas excepciones...” (GD.001.MX.E.H.A.1.)

“Los materiales no se suben antes por regla general y no se utilizan. Los profesores dicen que no van a escanear los documentos y subirlos al campus porque es mucho trabajo” (GD.001.MX.E.H.A.1.)

“En general el Campus Virtual no se utiliza para nada y no se nos han dado razones para ello aunque sí nos han dicho, algunos profesores, que escanear las imágenes es algo muy complicado”. (GD.002.MX.E.H.A.3.)

Apoyos institucionales

Las problemáticas denunciadas han ido minando la credibilidad de los responsables institucionales en cuanto a los apoyos que proporcionan y en muchos profesores por las disonancias que se producen entre lo que dicen que se debe hacer, lo que va a hacer y lo que hacen realmente.

Independientemente de las críticas presentadas los estudiantes son conscientes de que el campus virtual debe potenciarse y mejorarse como indican en 35 códigos de significado seleccionados de sus argumentaciones y de los que rescatamos algunos ejemplos

“Deberíamos utilizar más los campus virtuales porque cuando hemos podido crear foros de discusión, subir materiales, tener avisos de última hora, acceder a curiosidades los estudiantes tenemos más satisfacción con esta asignatura” (GD.001.MX.E.H.A.3.)

“... el uso del Campus Virtual dinamizaba mucho las sesiones expositivas además de facilitar la transmisión de conocimientos” (GD.002.MX.E.H.A.2.)

Un problema de mayor envergadura que ha emergido de manera sistemática en los grupos de discusión tiene que ver con la cultura profesional que se está generando. Así, la implantación de los grados ha venido acompañada de una quiebra de la relación didáctica ya que la palabra miedo aparece de manera reiterativa (52 segmentos de significado) asociada a dificultades de comunicación entre estudiantes, entre éstos y su profesorado y entre éste colectivo y los equipos decanales.

La problemática es mayor de lo que puede parecer a primera vista ya que los estudiantes dicen sentirse intimidados a expresar su opinión sobre su contexto de aprendizaje porque afirman ser conscientes de que se ejercen represalias directas o indirectas cuando sus opiniones no coinciden con las de sus profesores con relación a las temáticas abordadas en las sesiones teórico-prácticas o cuando les indican que las metodologías o los recursos que están utilizando no son los apropiados para transmitir determinados contenidos o para favorecer la motivación y la participación. A manera de ejemplo presentamos algunos comentarios para ilustrarlo.

“Los profesores dicen querer debates pero cuando no opinas lo que quieren ellos no les gusta” (GD.001.MX.E.P.1.)

“Otros te dicen que ellos no son losos y que si no entiendes las cosas que te busques la vida o que es tu problema” (GD.001.MX.E.P.1.)

“... cada vez que preguntas algo sabes que te van a reñir en cierta manera y eso te cohibe. Tenemos más miedo a lo que nos puedan decir que a solucionar nuestros problemas...” (GD.001.MX.E.B.B.1.)

“Por internet (foros, correos) se pregunta a los profesores más cercanos ya que el miedo siempre está presente” (GD.001.MX.E.B.B.1.)

“Hemos intentado en ocasiones hablar con los profesores para que cambien las metodologías pero la gente que aprueba se niega a hablar con los profesores por miedo a que le bajen la nota” (GD.001.MX.E.B.B.1.)

“Si hay miedo, en algunos casos donde teníamos que comentar cosas por ejemplo en un blog, si cometías una falta de ortografía el profesor te ridiculizaba en las clases comentándolo en público y con eso lo que consigues es que no vuelvas a participar más ni tu ni nadie. Yo así no voy a participar más, con algún profesor esa actitud es contante” (GD.001.MX.E.P.1.)

“Las críticas no suelen ser constructivas. En algunos casos si, otros te dicen lo que está mal pero nunca te dicen lo que está bien” (GD.001.MX.E.P.1.)”

Como es lógico estas cuestiones inciden negativamente en la motivación, el compromiso y el esfuerzo de los estudiantes por lo que es normal que las propuestas que plantean se orienten a mejorar los sistemas de comunicación y de relación entre los diferentes colectivos implicados ya que de lo contrario la

tensión irá en aumento con el consiguiente incremento de los conflictos donde se puede quebrar definitivamente la confianza.

“Fue increíble cuando asistimos a unas jornadas donde el profesor nos dijo que teníamos que recuperar las clases fuese como fuese, es que si te hubieses roto un brazo o una pierna que tendrías que haber hecho con ese profesor, ha sido muy desagradable, porque nos dijo textualmente que había que recuperar esa hora porque lo digo yo, y no quiso recuperar nada, lo dejó en blanco, nos obligó a ir y no se trató a los estudiantes con corrección” (GD.001.MX.E.P.2.)

“Más cercanía con los estudiantes por parte de los docentes, decanos y vicedecanos para evitar que se generen relaciones donde el miedo a decir las cosas por temor a represalias se está generalizando en algunos contextos” (GD.001.MX.E.B.B.1.).

“También es importante que puedas ver que tus compañeros hacen preguntas, que se equivocan y no pasa nada, que se plantean otras propuestas, no sé, a mí eso me parece mejor porque aprendo más y pierdo el miedo a participar. Si porque además con los profesores que no lo plantean así, después realizamos exposiciones, sí, pero nunca tuviste ese acercamiento” (GD.001.MX.E.P.2.)

Las problemáticas descritas indican una alta complejidad para abordar los procesos de cambio cultural y éstas se incrementan aún más cuando se interpreta desde la perspectiva política. Atendiendo a este planteamiento debe destacarse que muchos docentes también tienen miedo al igual que los estudiantes a expresar libremente lo que piensan por los sistemas de etiquetado que perviven en nuestras facultades.

Recursos: preferencias y realidades según los responsables académicos

Las posiciones de los decanos y decanas entrevistados así como las de los coordinadores de las titulaciones podrían calificarse como político-institucionales-dependientes y/o político-corporativas-transaccionales cuando hablan acerca de la gestión institucional de las titulaciones de los grados, de su gestión de los recursos humanos y materiales disponibles y de su gestión de los apoyos que proporcionan a los estudiantes.

Los responsables institucionales siempre avalarán su gestión y la justificarán indicando que en unos momentos tan difíciles como las actuales se están esforzando tanto ellos como sus profesores.

“En la Universidad de Oviedo se ha dado un clima de alta participación y compromiso por parte de los docentes de cada centro, al mismo tiempo que desde los órganos de gobierno se han fomentado las mismas y se ha dado un alto grado de autonomía para el diseño de las nuevas propuestas” (E.001.H.D.E.)

“... las iniciativas de mejora parten del decanato y de los vicedecanatos y son contados los docentes que plantean mejoras...” (E.0012.H.D.B.).

“Se realizan jornadas de acogidas y encuentros a partir del requerimiento del alumnado, con el fin de dotarles de un mejor conocimiento del funcionamiento de la universidad y la estructura de las enseñanzas de la facultad. En general la participación es alta y tienen buena acogida” (E.001.H.D.E.)

“La institución respalda plenamente, como no puede ser de otra forma, la acción de los docentes y su valoración de los aprendizajes. Al mismo tiempo existen canales de comunicación con el alumnado que permiten valorar su percepción de los aprendizajes” (E.001.H.D.E.)

“teniendo en cuenta la comparación con otras universidades, la situación podemos valorarla generalmente de óptima” (E.001.H.C.E.P.)

Así se indica que los programas se llevan a cabo, que se han establecido sistemas de coordinación eficaces y los problemas suelen achacarlos a cuestiones externas, es decir, la falta de apoyo rectoral, los recortes presupuestarios o las infraestructuras son muchas de las razones aducidas para justificar las problemáticas en la docencia y los recursos obviando abiertamente su responsabilidad en la necesidad de promover cambios reales en las culturas organizativas docentes en sus facultades. Los responsables institucionales parecen encontrarse en una encrucijada entre el mantenimiento y el cambio por las presiones de las culturas político-organizativas vigentes por lo que buscarán apoyos coyunturales que les orienta hacia un liderazgo político-burocrático-dependiente dadas las múltiples transacciones que tienen que realizar dentro y fuera de sus facultades para evitar conflictos de intereses.

“el primer año de implantación la organización de los horarios de las diferentes actividades fue caótico y en primero sigue siéndolo por la propia configuración de las materias básicas” (E.001.H.D.B.).

“la gestión a través del SIES, en un principio se puede decir que fue calamitosa y si bien ya se ha mejorado en algunos aspectos queda mucho por hacer” (E.002.H.D.B.)

“... las adaptaciones metodológicas se van aceptando por parte de los docentes principalmente en lo que se refiere a la elaboración de las guías didácticas...” (E.007.H.D.B.)

Actualmente, los criterios políticos prevalecen sobre el estadio de desarrollo organizativo y funcional de las facultades para implementar los estudios de grado provocando efectos no deseados en la mejora de las metodologías docentes y en la utilización de los recursos. Los juegos micropolíticos que se han desarrollado por parte de equipos decanales, de docentes y de grupos de estudiantes adheridos a grupos políticos o sindicales son una muestra palpable de que el control prima sobre el desarrollo organizativo y la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

“... las limitaciones estructurales para generar los espacios adecuados son por ahora imposibles de realizar, se están estudiando intervenciones para el futuro para promover un mejor uso de los recursos y servicios disponibles...” (E.006.M.D.H.)

“Yo creo que el equipo decanal debería estar más cercano, debería haber más información, saber a quién tienes que acudir” GD.001.MX.E.P.2.)

En este contexto de crítica generalizada hacia las metodologías docentes, hacia los respaldos institucionales o hacia la eficacia de los servicios administrativos para solucionar sus demandas derivarán en múltiples juegos políticos transaccionales donde a los que se les dará unas salidas u otras en base a los equilibrios de fuerzas existentes en cada caso concreto y que en el peor de los casos se traducirán en situaciones no deseables que minan la credibilidad de los responsables institucionales y por extensión hacia los docentes y el personal de administración y servicios.

Discusión y conclusiones

En este apartado presentamos las principales conclusiones de esta investigación de acuerdo a los objetivos planteados y que han guiado su desarrollo.

Atendiendo al primer objetivo planteado en este trabajo, *conocer la opinión de los estudiantes sobre sus preferencias metodológicas en los estudios de grado a partir de la realidad que están viviendo*, los resultados permiten constatar una preferencia de los estudiantes hacia las metodologías activas y participativas.

Esta cuestión pone de relieve que los estilos de enseñanza tradicionales están muy interiorizados en las culturas docentes manifestando que lo normal es desarrollar las clases teóricas a través de metodologías expositivas burocratizadas y sistemáticas debido al uso continuado del Power Point lo que, a luz de los resultados, genera gran desmotivación y crítica. De esta forma se confirman otras investigaciones (Hernández Pina, 2003; Martínez-Cocó *et al.*, 2007; Salvador, Argos, Ezquerra, Osoro y Castro, 2011) acerca de la mayor eficacia que otorgan los estudiantes a las metodologías activas para favorecer la motivación, el desarrollo de proyectos y aprender a autogestionarse en el trabajo individual y en equipo.

Los estudiantes van interiorizando a medida que pasa el tiempo que los cambios metodológicos son superficiales, puntuales y aparentes en la práctica lo que genera una disonancia entre las guías didácticas que les presentan a principios de curso los profesores y la realidad cotidiana que viven. Las situaciones se complican aún más por la incapacidad de los gestores institucionales para diseñar unos horarios lo suficientemente flexibles para acomodarse a las tareas diseñadas por los profesores y a las distintas necesidades que se generan a los estudiantes, en suma, necesidades que pasan obligatoriamente por mejorar las relaciones entre profesorado y estudiantes (Hernández Pina *et al.*, 2011).

Los estudiantes también van interiorizando que los espacios, los tiempos y los agrupamientos están supeditados a los intereses de los docentes o de otros colectivos de alumnos que están realizando estudios de postgrado o másteres por lo que se hace necesario revisar los sistemas de gestión que se están consolidando bajo los avales de unos equipos de calidad que se están expandiendo en todas las facultades y que están pensados más para cubrir las necesidades burocráticas derivadas de la ANECA que para mejorar los estilos de enseñanza y aprendizaje de los agentes educativos implicados. Por tanto, apoyamos otras investigaciones (González y García, 2012) que respaldan la necesidad de mejorar la gestión de las titulaciones y potenciar la coordinación entre el profesorado para no saturar de trabajo ni a estudiantes ni a docentes y favorecer el uso de metodologías activas, participativas e interdisciplinares.

Atendiendo al segundo objetivo planteado en este trabajo, *indagar sobre los recursos que prefieren los estudiantes y los que realmente utilizan los profesores en los estudios de grado* comprobamos que, dado que el profesorado utiliza metodologías trasmisivas, es previsible que los estudiantes prefieran manuales elaborados por ellos mismos así como disponer de las transparencias que utilizan ya que de ese modo garantizan el acceso a unos contenidos que no pueden copiarlos en su totalidad en las horas de clase o ser expuestos todos los contenidos indicados en las guías por falta de tiempo.

De esta manera se apunta indirectamente una incorrecta planificación de los contenidos por parte de los docentes en base al tiempo disponible lo que repercute negativamente en las tutorías grupales puesto que se utilizan para dar contenidos más que para asesorar acerca de las tareas y de las dificultades que van surgiendo con lo que se infrutiliza uno de los recursos fundamentales del Proceso de Bolonia. En cualquier caso, la generalización del Power Point es vista negativamente por la mayoría de los estudiantes de ahí que se recomiende el uso de otras metodologías.

De acuerdo a los resultados se hace necesario diseñar nuevos programas de formación de acceso y continua para los docentes universitarios en el manejo de metodologías activas como recursos tal como vienen apuntando distintos autores (Armengol *et al.*, 2009). En estos estudios se aboga por una mayor implicación de los estudiantes en los procesos, un incremento de la práctica, un aprendizaje orientado desde una reflexión constructiva, una utilización coherente de los recursos, una potenciación de los aprendizajes profundos y una mayor coordinación entre los profesionales implicados para gestionar eficazmente los elementos curriculares en contextos dinámicos complejos (Rué, 2008; Palomares, 2009).

Atendiendo al tercer y último objetivo, que trataba de *profundizar en la comprensión de los efectos derivados de los contextos de aula e institucional sobre los estilos de enseñanza y los estilos de aprendizaje*, parece lógico pensar a partir de las percepciones de los estudiantes, los coordinadores de las titulaciones y los decanos que la reforma planteada desde el EEES para los grados no va a cristalizar como sus promotores esperan. Esto se explica ya que las políticas institucionales y las estrategias que les acompañan exigen réditos electorales y apoyos a corto y medio plazo que genera una disociación entre las intenciones externas y la realidad socioeducativa y profesional en que se desenvuelve la realidad cotidiana de los agentes educativos implicados.

Las Facultades generan culturas organizativas propias que no son susceptibles de modificación en plazos concretos sino que se reconstruyen en base a referentes cercanos a las prácticas cotidianas. La mejora de la docencia y de la utilización de recursos en particular y de nuestras facultades en general pasa por prestar mayor atención a las percepciones que tienen los implicados de ahí que se indagar periódicamente sobre lo que está ocurriendo y triangular las informaciones recogidas para intervenir en aquellos aspectos que se vayan

mostrado como más deficitarios en la implementación de los grados en cada facultad específica.

A partir de estas conclusiones y de la discusión de resultados planteada, consideramos necesario someter a debate en nuestra comunidad universitaria las siguientes iniciativas a modo de propuestas de mejora:

- promover acuerdos básicos para la mejora de las metodologías y la optimización de los recursos entre los agentes implicados para orientar las políticas de inversión, formación e innovación;
- potenciar la autonomía institucional en materia organizativa, económica, funcional, pedagógica y formativa;
- apoyar los diagnósticos situacionales desde la investigación-acción para fundamentar las decisiones curriculares que se adopten y las estrategias de intervención adecuadas a cada contexto;
- respaldar el liderazgo pedagógico-transformacional delegado en base a los proyectos que se quieran implementar, descargando tareas burocráticas en personal no docente;
- articular un modelo de formación inicial y continua del profesorado para orientar el sistema de desarrollo profesional donde se prime la docencia al mismo nivel que la investigación.
- flexibilizar funciones, horarios y utilización de espacios en base a las necesidades, prestando especial atención a aquellas problemáticas específicas que pueden darse de manera coyuntural en algunas facultades para reorientar las iniciativas de mejora desde unos pilares más consistentes.

Para concluir hemos de considerar ciertas limitaciones de nuestro estudio y algunas propuestas para investigaciones futuras. Por un lado, no se ha completado el estudio correlacional entre los enfoques de aprendizaje y las escalas del instrumento empleado. Este aspecto resulta relevante ya que disponer de información fiable sobre el tipo de actividades que más se adecúan a los enfoques de aprendizaje de nuestro alumnado, nos permitirá reorientar las políticas de formación docente, identificar las buenas prácticas para difundirlas y adaptar las metodologías docentes actuales. Por otro lado, hubiera sido interesante contrastar la perspectiva del alumnado y los responsables institucional con la del profesorado, una línea en la que continuamos trabajando. Finalmente, para futuros estudios sobre esta temática será importante ampliar las muestras, no sólo en número sino también en su composición incorporando más ramas de conocimiento y conformando los grupos de discusión de manera interdisciplinar, así explorando las posibilidades que las redes sociales nos brindan al respecto.

Referencias bibliográficas

- Argos, J. (2007). Los nuevos roles del profesor universitario: entre la morfología y la semántica. *Universitas Tarraconensis: Revista de Ciències del'Educació*, 2, 23-32
- Armengol, C. et al. (2009). La coordinación académica en la Universidad. Estrategias para una educación de calidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado REIFOP*, 12(2), 121-144.
- Biggs, J. B. (1979). Individual differences in study processes and the quality of learning outcomes. *Higher Education*, 8, 381-394.
- Biggs, J. B. (1987). *Student Approaches to Learning and Studying*. Hawthorne, Victoria (Australian): Council for Educational Research.
- Biggs, J.B. y Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University (3rd Edition)*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Borgobello, A.; Peralta, N. y Roselli, N.D. (2010). El estilo docente universitario en relación al tipo de clase y a la disciplina enseñada. *Liberabit*, 16(1), 7-16.
- De Miguel, M. (coord.) (2006). *Metodología de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Madrid: Alianza Editorial.
- Entwistle, N., McCune, V. y Hounsell, J. (2003). Investigating ways of enhancing university teaching-learning environments: Measuring students' approaches to studying and perceptions of teaching. In E. De Corte, L. Verschaffel, N. Entwistle y J. van Merriënboer (Eds.), *Powerful Learning Environments: Unravelling Basic Components and Dimensions* (pp. 89-107). Oxford: Elsevier Science.
- Ferrández, A. y Sarramona, J. (1987). *Diccionario de las ciencias de la educación. Didáctica y Tecnología educativa*. Madrid: Anaya.
- García, M.P. y Maquillón, J.J. (2011). El futuro de la formación del profesorado universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (1), 17-26
- Gargallo, B. (2009). Estilos de docencia y evaluación de los profesores universitarios y su influencia sobre los modos de aprender de sus estudiantes. *Revista Española de Pedagogía*, 241, 425-446.
- Gargallo, B., Garfella, P.R. y Pérez, C. (2006). Enfoques de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Bordón*, 58(3), 45-61.
- Gargallo, B., Suárez, J.M., Rodríguez, M.A., y Rodríguez, M.C. (2012, julio). *Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. Su evolución durante los dos primeros cursos*. Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación, Barcelona, España.
- Goikoetxea, J., Aramendi, P., Buján, K., Rekalde, I. y Ros, I. (2011). Estudio de los contextos de enseñanza y aprendizaje universitario percibidos por

- estudiantes y profesores: propuesta metodológica. En J. Maquilón, M.P. García, M.L. Belmonte (coords.), *Innovación educativa en la enseñanza formal* (pp. 629-644). Murcia: Editum.
- González, N. y García, J.L. (2012). Metodologías participativas para la mejora del aprendizaje en educación superior. Un proyecto innovador con estudiantes de la facultad de educación. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 9. (Enlace web: <http://www.ride.org.mx/>) Consultado el 09.01.2013.
- Hernández Pina, F. (2003). Consistencia entre motivos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 20, 487-510.
- Hernández Pina, F. et al. (2011). Concepciones de la enseñanza y del aprendizaje en estudiantes de educación superior. En J. Román, M.A. Carbonero y J. Donoso (comp.), *Educación y desarrollo en una sociedad multicultural* (pp. 3855-3869). Madrid: Asociación de Psicología y Educación.
- Hounsell, D. y Hounsell, J. (2007). Teaching-learning environments in contemporary mass higher education. En N.J. Entwistle y P.D. Tomlinson (Eds.), *Student Learning and University Teaching. British Journal of Educational Psychology Monographs Series II, Number 4* (pp. 91-111). Leicester, UK: British Psychological Society.
- Lloret, T. y Mir, A. (2007). ¿Qué ha ocurrido en el primer año de implementación del EEES en algunas titulaciones?: Un primer balance en la Universidad Pompeu Fabra (UPF) en términos de rendimiento académico, satisfacción y proceso de enseñanza-aprendizaje. *RED U: Revista de Docencia Universitaria*, 1, 1-17.
- McCune, V. y Entwistle, N. (2011). *Learning and Individual Differences*, 21, 303-310.
- Martínez-Cocó et al. (2007). Valoración docente de las metodologías activas: un aspecto clave en el proceso de Convergencia Europea. *Aula Abierta*, 35(1), 49-62.
- Muñoz, E. y Gómez, J. (2005). Enfoques de aprendizaje y rendimiento académicos de los estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 23(2), 417-432.
- Palomares, A. (2009). El nuevo modelo docente en el paradigma formativo centrado en el alumno. *Enseñanza & Teaching*, 27(2), 45-75.
- Prosser, M. y Trigwell, K. (1997). Relations between perceptions of the teaching environment and approaches to teaching. *British journal of Educational Psychology*, 67, 25-35.
- Rué, J. (2008). El portafolio del alumno, herramienta estratégica para el aprendizaje. *Aula de innovación educativa*, 169, 29-33.
- Salvador, L., Argos, J., Ezquerro, M.P., Osoro, J.M. y Castro, A. (2011). Perfiles de estilos de aprendizaje de los estudiantes universitarios y metodologías docentes. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63(2), 41-52.

- San Fabián, J.L., Álvarez, M.C., Álvarez Arregui, E., Arias, J.M., De Miguel, M., Dopico, E. y Gago, F. (2011). Los contextos de enseñanza y aprendizaje universitarios percibidos por estudiante y profesores: Justificación y marco teórico para su estudio. En J. Maquilón, M.P. García, M.L. Belmonte (coords.), *Innovación educativa en la enseñanza formal* (pp. 821-835). Murcia: Editum.
- Valle Arias, A., González Cabanach, R., Núñez Pérez, J.C. y González Pienda, J.A. (1998). Variables cognitivo-motivacionales, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico. *Psicothema*, 10(2), 393-412.
- Vázquez, A. I., Alducin, J.M., Marín, V. y Cabero, J. (2012). Formación del profesorado para el Espacio Europeo de Educación Superior. *Aula Abierta*, 40(2), 25-38.

LA UMET HACIA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA DESDE SU PROPIO CONTEXTO.

Carlos Espinoza Cordero
Gisela Milagros Cañedo Iglesias
Universidad Metropolitana del Ecuador

RESUMEN

El tema que aborda el siguiente artículo acerca de la inclusión de personas con diferentes Necesidades Educativas Especiales y/o capacidades diversas en la universidad es muy polémico entre los profesionales que inciden en él. Se describe la problemática actual de la Universidad Metropolitana de Ecuador y se resume un grupo de regularidades relacionadas con el tema, Además incluye las propuestas de acciones a desarrollar para contribuir a la solución de cada una de ellas.

PALABRAS CLAVES

Inclusión, contexto universitario, capacidades diversas.

ABSTRACT

The topic of this paper shows some ideas about the inclusion of people with different capacities in higher education which is very controversial among professionals that affect it. It describes the current problem of the Metropolitan University of Ecuador and summarizes a set of regularities related to this issue. It also includes proposals for actions to contribute to the solution of each.

KEYWORDS

Inclusion, university context, different capacities.

INTRODUCCIÓN

Es una problemática actual el acceso, permanencia, avance y egreso de personas con diferentes Necesidades Educativas Especiales y/o capacidades en las universidades porque para ello se necesitan determinadas condiciones y recursos que permitan que se convierta en una oportunidad.

Todos y todas las personas somos diferentes, desde la perspectiva biológica e incluso desde la cultural, y a partir de esas diferencias individuales todos y todas tenemos el derecho a llegar a ser aceptados y respetados por el resto de la sociedad y por nosotros mismos, puesto que *la diferencia es lo normal*.

La educación se ha caracterizado históricamente por prácticas discriminatorias y de exclusión que en gran medida han reflejado el orden social; la *normalización* que buscaba Bank Mikkelsen (Director de los Servicios para Deficientes Mentales durante 1959 en Dinamarca) estaba dirigida a las personas adultas con deficiencia mental de su país, intentando que sus condiciones de vida se pareciesen a las del resto de los ciudadanos. De este principio se derivan los principios de *integración y sectorización*, que tuvieron, sobre todo el primero, un impacto fundamental en el desarrollo de la educación a partir de entonces.

Pero los resultados de las prácticas de la integración educativa resultaban decepcionantes en muchos casos, tanto para los afectados y sus familias como para los profesionales y expertos en educación especial.

Como respuesta a esta situación de inconformidad, se introduce una visión en profundidad del principio de igualdad de oportunidades. Desde una perspectiva inclusiva, y no se trata ya, solamente, de tener posibilidades de acceso a determinados bienes o servicios, sino también de la posibilidad de participar y decidir en cualquier contexto en situación de paridad con el resto de la población.

DESARROLLO

En el desarrollo de este estudio se emplean diferentes términos que por su importancia y polémica actual a nivel internacional es conveniente tratar algunos puntos de vistas en relación con ellos.

Se comenzará exponiendo que todos los seres humanos presentan diferentes necesidades, entre las que se pueden mencionar: necesidades fisiológicas, sexuales, educativas, etc. y tienen diferentes capacidades para desempeñar determinadas funciones y tareas, como por ejemplo: capacidad de análisis, de síntesis, de escuchar, de comunicar, de moverse, de trasladarse en el espacio, etc. Pero hay un determinado número de personas que por determinadas causas presentan necesidades educativas especiales y/o capacidades diversas, que no siempre están expresadas en una dificultad para aprender sino pueden estar dadas porque la persona capta y aprende con demasiada rapidez.

Para ambas situaciones se necesitan recursos, metodologías, adaptaciones y estrategias de trabajo adecuadas para satisfacer esas necesidades educativas y/o capacidades diversas.

Por tanto se consideran personas con necesidades educativas especiales, aquellas que requieren por una etapa de su vida o a lo largo de toda ella determinados apoyos, recursos y atenciones educativas o sea requieren de un proceso de aprendizaje diferente para poder desarrollar sus conocimientos, habilidades y capacidades.

Se comparte el criterio de poder utilizar también el término de capacidades diversas o diferentes, aunque para algunos este término no cuente con suficientes fundamentos académicos y haya sido expandido con el afán de querer suavizar el término discapacidad o “resaltar” las virtudes o habilidades de las personas con discapacidad.

Es cierto que no se puede echar a la borda, el trabajo que han realizado por años en la Organización Mundial de la Salud, los médicos, pedagogos, psicólogos, lingüistas, rehabilitadores, organizaciones e instituciones por acuñar el término que mejor califique la condición de discapacidad y superar así, las aseveraciones negativas o peyorativas que se han utilizado para referirse a este grupo de personas. Es cierto que todas las personas tenemos entre sí capacidades diferentes pero no todas tenemos discapacidad, esto nos demuestra que el término capacidades diversas o diferentes, es más amplio e incluye a todos, que es en sí, lo que se desea lograr.

Se considera que lo importante no es la utilización de un término u otro, lo importante es que se traten entre personas con el respeto adecuado, que cada una de las personas reciba la atención pedagógica, psicológica y social que requiera, que entre todos y todas contribuyan a perfeccionar el sistema educativo, a crear conciencia y a abogar por la posibilidad de oportunidades para todas y cada una de las personas, independientemente de sus necesidades y capacidades educativas, físicas, sensoriales, morales, éticas, religiosas, etc. Todos y todas necesitan de un aprendizaje personalizado, a su propia medida, hay que buscar alternativas y estrategias de aprendizaje acorde a cada uno y esto es lo que conlleva a un conocimiento y desarrollo personal de cada individuo.

El derecho de ser diferente, diverso y las posibilidades de crecer cuando están dadas las condiciones adecuadas es algo a tener en cuenta.

Resulta de un valor extraordinario la organización y unidad de toda la comunidad universitaria para dar la respuesta educativa más adecuada, es inimaginable la fuerza que tiene la unión, influyendo positivamente en estas personas para que tengan confianza en sus posibilidades y que pueden obtener resultados satisfactorios, logrando sus sueños y aspiraciones.

La base legal de la Educación de personas con necesidades educativas especiales y/o capacidades diferentes en Ecuador tiene como sustento declaraciones internacionales como la Declaración de Jomtiem, Tailandia 1990 donde se declara; *La educación para todos*, como derecho fundamental del ser humano.

La educación de estas personas en Ecuador, se origina a partir de ideales eminentemente humanos; ayudar a las familias a obtener opciones para integrarlas en la comunidad, la eficacia en el tratamiento obedece a los avances de la psicología, psicoterapia y pedagogía.

La Ley de Educación Ecuatoriana establece una atención prioritaria y preferente para los estudiantes con necesidades educativas especiales asociados o no a la discapacidad.

El Plan Estratégico de Desarrollo Institucional 2012–2016 en Ecuador deja claro que, así como el país lidera un gran programa nacional para personas con discapacidad soportado en metodologías y procedimientos de probado nivel técnico y humanista orientado al ámbito de las discapacidades y la inclusión, la Universidad Metropolitana(UMET) acoge la visión del Estado Ecuatoriano y la compromete en dos vías de acción: una liderada por su Rector como principal

impulsor, en la calidad de vida de estas personas, de la inclusión y la equidad social y, una segunda dirigida a la concreción de acciones institucionales desde una óptica humanista, incluyente y participativa en igualdad plena de condiciones.

Es por ello que dentro de la misión y responsabilidad social de las universidades debe estar la necesidad de interiorizar y concientizar que la educación tiene que estar al alcance de todas y cada una de las personas con independencia de sus características físicas, mentales, de su raza, sexo, religión, etc.

Se está viviendo en un mundo cada vez más complejo y con desequilibrios alarmantes. Por tanto, se necesita de una educación superior un poco más comprometida con estos problemas que enfrenta hoy el mundo y en el modo de contribuir a mejorar y solucionar la condición humana, hay que ampliar el bienestar y las oportunidades para todos, se hace necesario un mundo más rico y complejo no solo materialmente sino en lo ético, lo intelectual, lo afectivo y lo moral.

Se presenta la oportunidad de modelar el entorno en que se vive y de influir de manera consciente en el resto de las personas, desde la universidad, para potenciar y hacer más productivas y creativas las generaciones, que son las que van a transformar esa sociedad que queremos. Tal y como se plantea en los artículos 28 y 40 de la Ley Orgánica de discapacidades del Ecuador: «Promover la educación inclusiva» «Asegurar que en todas las universidades se introduzca en las mallas curriculares programas dirigidos a la inclusión de personas discapacitadas».

El artículo 40 -Difusión en el ámbito de educación superior- de la Ley Orgánica de discapacidades del Ecuador (2012) establece que la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación, asegurará que en todas las instituciones de educación superior se transversalice el conocimiento del tema de la discapacidad dentro de las mallas curriculares de las diversas carreras y programas académicos, dirigidos a la inclusión de las personas con discapacidad y a la formación humana de las y los futuros profesionales.

La Universidad Metropolitana (UMET) se propone en este sentido diseñar, desarrollar y coordinar el accionar institucional universitario de manera que no solo garantice el cumplimiento de los objetivos, políticas, estrategias, programas y proyectos en el ámbito de la inclusión sino que la Universidad Metropolitana acoge dentro de su servicio académico integral la atención a todas las personas con sentido social y prepara a toda la comunidad universitaria en ese mismo sentido. En resumen, se preferencia el fomento del acceso de las personas con discapacidad y a aquellas pertenecientes a cualquier otro sector vulnerable a la exclusión social.

La Universidad Metropolitana (UMET), consciente de que la diversidad entre las personas supone una riqueza para la comunidad y de que es necesario seguir impulsando la igualdad real dentro de la sociedad ecuatoriana promueve el Concurso de Investigación para potenciar aquellas iniciativas que contribuyan a conocer y mejorar la inclusión en el ámbito universitario con énfasis hacia las personas con discapacidad.

Los ciudadanos de la comunidad ecuatoriana que presentan necesidades educativas especiales ¿realizan estudios superiores? Se habla de igualdad de oportunidades, es decir, del proceso por el cual los diversos sistemas de la

sociedad, el marco material, los servicios, las actividades, la información y la documentación se dan de igual forma y de manera efectiva, accesible a todos. ¿Cuántas universidades e instituciones superiores se corresponden con esta definición?, ¿Cuántas universidades incluyen programas que favorecen el aprendizaje a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales y/o capacidades diversas?

La problemática de la inclusión no es en lo esencial una cuestión educativa o pedagógica, sino una cuestión de respeto de los derechos humanos que afectan prioritariamente a las orientaciones de política general de un país. Por lo tanto no se puede separar de la forma de concebir el tipo de sociedad y de bienestar al que aspira y de la manera en que se concibe el “*vivir juntos*”.

Valdría la pena, reflexionar en este momento y preguntarnos:

¿Por qué las universidades no llevan a cabo programas de inclusión teniendo en cuenta lo planteado hasta el momento?

Para responder a esta interrogante se deben considerar varios aspectos:

- Respaldo económico- financiero, para desarrollar un proceso de inclusión social como se plantea en este artículo hay que invertir, por solo citar algunos ejemplos: hay que derribar barreras arquitectónicas, adecuar baños, salones de clases, instalación de rampas, pasamanos, barandillas, ascensores, hay que señalar los diferentes espacios, hay que utilizar aditamentos, equipos, e instrumentos auxiliares para el aprendizaje, y comprar modernos equipos técnicos y de computación, etc
- La falta de preparación metodológica de los docentes y directivos en relación con el tema de inclusión y el tratamiento pedagógico y didáctico para enfrentar la diversidad en el aprendizaje,
- La necesidad de adaptación y personalización de los planes de estudio para estas personas, lo que se traduce en un mayor tiempo de duración para las carreras seleccionadas.
- La falta de voluntad política de quienes dirigen la educación en los diferentes estados.
- La falta de conciencia y tolerancia de la comunidad estudiantil para compartir el centro de estudios con personas con ciertas necesidades y capacidades diferentes.

Teniendo en cuenta, lo descrito hasta aquí se diseñó un programa partiendo de la aplicación de algunos instrumentos de investigación entre los que podemos mencionar la entrevista a profesionales que se dedican la actividad académica y bienestar universitario donde participaron rectores de 11 Universidades de Guayaquil, detectando un importante número de dificultades y necesidades en lo que al tema respecta.

Los indicadores a medir que se tuvieron en cuenta en esta entrevista fueron los siguientes:

- Cantidad de estudiantes con discapacidad que hoy se encuentran matriculados en su universidad, especificando: tipo de discapacidad, carrera, sexo y edad.
- Cantidad de docentes con discapacidad que hoy se encuentran contratados en su universidad, especificando: tipo de discapacidad, carrera, sexo y edad.

- Cantidad de personal administrativo con discapacidad que hoy se encuentran contratado en su universidad, especificando: tipo de discapacidad, función, sexo y edad.
- Estadísticas sobre adaptaciones curriculares aprobadas a estudiantes con capacidad diversa.
- Tecnología implementada y materiales didácticos existentes en la institución con el fin de favorecer la comunicación y el pleno acceso a la investigación en el proceso de enseñanza aprendizaje de estudiantes con capacidad diversa.
- Evidencias de estrategias desarrolladas en función del cambio de actitud donde se relacionen las acciones de concientización desarrolladas con los docentes y estudiantes sin discapacidad.
- Existencias de “acomodos” especiales en la infraestructura y las condiciones de aprendizaje con el objetivo que el estudiante tenga un acceso adecuado a su aprendizaje y logre su desarrollo personal integral.

Todas estas dificultades y necesidades permitió que se determinaran una serie de regularidades, entre las que se pueden mencionar:

- No existen estrategias de integración/inclusión para el tratamiento de personas con necesidades educativas especiales y/o capacidades diversas en las universidades diagnosticadas.
- Existen 2 Universidades de las 11 analizadas que tienen proyectadas algunas adaptaciones curriculares y lo realizan con el objetivo de cumplir con las indicaciones de los organismos de control del estado ecuatoriano.
- El empleo de recursos informáticos apoyados en la Tecnología de la Información y las Comunicaciones es escaso solo se evidencian en 2 Universidades de las 11 analizadas.
- En 2 Universidades de las 11 analizadas se le brinda un tratamiento especial en el orden económico (becas, ayudas económicas y diferenciación en el pago de colegiaturas).
- No existen estrategias para potenciar los cursos de nivelación o cursos propedéuticos para los estudiantes que acceden a la educación superior con un tratamiento teniendo en cuenta sus necesidades educativas y/o capacidades diversas.

Este análisis permite observar la dimensión y el alcance de la problemática que se plantea, por tanto es necesario proponer un modelo de superación profesional que tenga en cuenta la profesionalización del claustro de profesores y el tratamiento que debe brindarle a las personas con determinadas necesidades educativas que se encuentran en los salones de clases, es por estas razones que para poder apreciar el comportamiento de esta cualidad distintiva el análisis realizado se extiende a todas las universidades de Guayaquil, donde se demuestra que el tema de la atención a las necesidades educativas especiales y/o capacidades diversas desde la óptica de inclusión no es trabajado en los modelos de superación profesional que se han aplicado en el Ecuador.

Por tanto, para poder ir cumplimentando las regularidades planteadas anteriormente y contribuyendo al desarrollo de las metas trazadas en relación con la inclusión social de todos y todas los alumnos y alumnas en la Universidad Metropolitana del Ecuador se trabaja paralelamente en las siguientes acciones:

En el presente se están aplicando a manera de pilotaje las tres primeras acciones y se tiene previsto paulatinamente ir incluyendo el resto:

1. Elaboración y Aplicación de un Programa Universitario de cambio de actitudes hacia las personas con capacidades diversas. (Anexo 1)
2. Conformación de una comisión interuniversitaria dedicada a la inclusión social de personas con capacidades diversas que se rija por determinados estatutos.(Anexo 2)
3. Elaboración de un programa con acciones formativas dirigidas a distintos grupos de la comunidad universitaria tanto a profesores como a estudiantes de las diferentes carreras donde su objetivo sea la preparación pedagógica del futuro profesional para el conocimiento, el desarrollo de habilidades y capacidades que permitan la atención a todos y cada uno de los estudiantes. Tendrán la oportunidad de formarse y sensibilizarse para comprender las ventajas de la Integración/Inclusión, (Anexo 3)

En lo sucesivo se pretende realizar las siguientes acciones:

4. Proponer un programa de una carrera perteneciente a las ciencias de educación que permita formar a profesionales que tengan un perfil amplio y puedan profesionalmente contribuir al tema de inclusión.
5. Proponer un programa de especialización dirigida a los profesionales que en el contexto de la educación regular en cualquiera de sus niveles de enseñanza deben dar respuesta a la diversidad del alumnado, también para aquellos especialistas que directamente trabajan en centros de diagnóstico y orientación o escuelas especiales. Esta especialización está concebida curricularmente para fortalecer el trabajo metodológico y profesional, ya que propicia un nivel de actualización e integración de saberes que produce un impacto en los profesionales que la cursan y de hecho en el área donde se desempeñan.

CONCLUSIONES

La Universidad es una institución que puede garantizar el principio de igualdad de oportunidades, teniendo en cuenta que las diferencias que impiden a determinados colectivos hacer uso de los recursos disponibles para la totalidad de los estudiantes sean compensadas con medidas que les faciliten su acceso con la participación de todos.

Por lo tanto, deben ponerse todos los recursos materiales y humanos que se considere necesarios para derribar las barreras de todo tipo (arquitectónica, física y social) con las que estos alumnos y alumnas puedan tropezar.

Actualmente se organizan el desarrollo y la aplicación de estas acciones que contribuirán a la sensibilización y concientización de todos y cada uno de los aspectos descritos en el presente artículo y su implementación e impacto podrían constituir la segunda parte de este documento.

Anexo 1- Propuesta de Programa Universitario de la UMET para provocar un cambio de actitudes ante las personas con NEE que asisten a la universidad.

Introducción:

Según el Diccionario de Psicología (Dorsch, 2005), define la actitud como una predisposición adquirida y estable para reaccionar ante una situación determinada.

Las actitudes no aparecen de repente en una persona sino que son aprendidas gradualmente a través de la experiencia y existen factores que influyen en ellas, entre las que podemos mencionar: la herencia, lo psicológico, la comunicación social y las experiencias traumáticas. Tradicionalmente las actitudes hacia las personas con capacidades diversas no han sido en el decursar del tiempo predominantemente positivas y actualmente persisten. Pueden manifestarse en ser positivas, negativas o indiferentes; sin duda, actualmente predominan lo negativo y lo indiferente en casi todos los lugares del mundo. Esta situación implica la necesidad de poner en práctica estrategias que contengan acciones que conlleven a sensibilizar a la comunidad universitaria y promover cambios en este sentido.

Antes de desarrollar las acciones hay que hacer un diagnóstico en la comunidad universitaria para conocer el estado de las actitudes en relación con las personas que presentan necesidades educativas especiales.

Desarrollo:

Según los resultados de este diagnóstico se sugieren desarrollar acciones generales donde se utilicen los siguientes métodos y técnicas, que no quiere decir que no puedan utilizar otras:

Intervención o Contacto Personal: Se refiere al contacto directo con las personas que presentan NEE, información sobre temas relacionados con dicha población y el trabajo de cooperación en equipos. Acciones posibles a realizarse:

- Relato de las vivencias de estas personas.
- Demostraciones de las capacidades y habilidades desarrolladas independientemente de sus características físicas, mentales, sensoriales etc., que pueden evidenciarse en diferentes manifestaciones culturales y sociales, como por ej: las artes plásticas, el baile, el deporte, etc.

Demostración de Experiencias: Se refiere al relato de experiencias significativas que pueden testificar vivencias relacionadas con estas personas. Acciones posibles a realizarse:

- Relato y experiencias de maestros que hayan compartido en su aula con estudiantes que presenten NEE.
- Relato y experiencias de estudiantes que hayan compartido en su aula con otros estudiantes que presenten NEE.
- Relato y vivencias de las familias de las personas con NEE
- Charlas, Coloquios, paneles, mesas redondas.
- Conferencias especializadas de expertos en el tema.

Materiales Audiovisuales y Didácticos: Videos, películas, documentales, material didáctico que traten sobre este tema para debatir en grupos, con una guía de observación que se dará con antelación a los participantes.

Exposiciones: donde se muestren objetos que construyen estas personas como por ejemplo: obras artesanales, pinturas, objetos manuales, etc.

Anexo 2- Estatutos de la comisión interuniversitaria para la integración/inclusión de las personas con necesidades educativas especiales. Universidad Metropolitana. Ecuador 2012.

Capítulo I

DISPOSICIONES GENERALES DE LA COMISIÓN INTERUNIVERSITARIA.

Artículo 1: La comisión interuniversitaria para la integración/inclusión de las personas con NEE será nombrada legalmente por la máxima dirección de cada una de las universidades que participan.

Artículo 2: Estará integrada por profesionales de alto prestigio en la esfera universitaria dispuestos a asumir la diversidad en el ámbito educativo abarcando diferentes esferas sociales (familia, comunidad y centro escolar), fomentando el respeto mutuo y la eliminación de situaciones de discriminación. Por tanto esta comisión se fundamenta en el principio de una educación para todos.

Artículo 3: Esta comisión se encargará y exigirá, contando con la participación de sus miembros, que la toma de decisiones sea a través del trabajo en equipo.

Artículo 4: Esta comisión se define como la responsable de continuar preservando las ideas progresistas encaminadas hacia una educación cada vez más desarrolladora en el ámbito universitario.

Artículo 5: Las relaciones que establezca esta comisión con otras instituciones, organizaciones, profesionales y comisiones, en el país o fuera de este, serán expresadas a través de convenios, u otras formas legales que se acuerden entre las partes.

Capítulo II

DE LOS OBJETIVOS Y FUNCIONES DE LA COMISIÓN INTERUNIVERSITARIA.

Artículo 6: La Comisión Interuniversitaria tiene los siguientes objetivos y funciones:

6.1. Objetivos:

- a) Estimular, proteger, contribuir en su puesta en práctica y defender el proceso de integración/inclusión de manera colectiva.
- b) Rechazar acciones discriminatorias o de segregación a personas con NEE en el ámbito universitario.
- c) Favorecer la superación y actualización metodológica-científica de los docentes que trabajan en el ámbito universitario, difundiendo los logros y resultados positivos para extenderlos a otros contextos.
- d) Favorecer que los docentes universitarios trasmitan sus conocimientos y experiencias a otros ámbitos contribuyendo a la preparación de las familias y de sectores comunitarios, logrando la integración/inclusión a nivel de sociedad.
- e) Exigir que el diseño y la planificación curricular puedan ser articulados de modo flexible, diferenciado y adaptado al desarrollo personal de todos y cada uno de los estudiantes.

6.2 Funciones:

- a) Estimular y promover de manera dinámica en la comunidad universitaria la puesta en práctica y la defensa del proceso de integración/inclusión de manera colectiva.
- b) Velar por que la universidad tenga la capacidad de acoger y educar a todo el estudiantado, desde un contexto que satisfaga las necesidades educativas de todos los que asistan a él.

- c) Gestionar y promover, junto a otros departamentos de la universidad, la adecuada preparación del profesorado, aspecto esencial para lograr el proceso de integración/inclusión.
- d) Participar en la selección y aprobación de la matrícula del estudiante con NEE.
- e) Participar, junto al resto de la comunidad universitaria que se designe, en las adaptaciones curriculares que sean necesarias hacer.
- f) Promover en la comunidad universitaria la necesidad de buscar nuevas formas en los procesos de enseñanza- aprendizaje para el logro de una educación de calidad para todos.
- g) Promover en la comunidad universitaria la necesidad de ofrecer a todos los estudiantes espacios sociales y culturales según sus necesidades y posibilidades.
- h) Mantener relaciones de cooperación con otras instituciones, organizaciones sociales, culturales etc.
- i) Ofrecer a la comunidad universitaria información especializada a través de publicaciones, servicios bibliotecarios e informáticos, viajes de estudio y becas etc.
- j) Impulsar a través de debates, foros, seminarios, talleres, festivales, concursos y otras formas de promoción, tanto en Ecuador como en el exterior, el desarrollo en cuanto al proceso de integración/inclusión en el ámbito universitario.
- k) Organizar formas de contacto y diálogo entre los profesionales y estudiantes vinculados al proceso de integración/inclusión en el ámbito universitario.
- l) Influir en los medios de difusión masiva mostrando los resultados en el ámbito universitario con el objetivo de que contribuyan a la cultura de la diversidad, y a la integración/inclusión en la Sociedad.
- m) Propiciar el intercambio de profesionales y estudiantes desarrollando la amistad, colaboración y vínculos estables con personalidades, instituciones culturales, universitarias así como fundaciones y organizaciones de de todo el mundo que permitan elaborar proyectos vinculados con la integración/inclusión universitaria, especialmente con América Latina y el Caribe.

Capítulo III

DE LOS PRINCIPIOS DE LA COMISIÓN INTERUNIVERSITARIA

Artículo 7: La comisión interuniversitaria para la integración/inclusión de las personas con discapacidad realizara sus funciones, actividades y acciones sobre la base de los siguientes principios:

- a) Plena participación de sus miembros en la vida de la institución.
- b) Libertad de discusión y expresión. Ejercicio de la crítica y la autocrítica y aceptación de los acuerdos de la mayoría.
- c) Dirección colectiva y responsabilidad individual en el cumplimiento de las funciones y de las tareas encomendadas.
- d) La comisión interuniversitaria será nombrada por la máxima dirección de las universidades participantes quien tendrá la responsabilidad de su renovación y/o ratificación cada 5 años.
- e) Sistemática rendición de cuentas de la comisión interuniversitaria a la máxima dirección universitaria según lo disponga la misma.

Anexo 3. Programa de curso sobre Pedagogía de la Diversidad para profesores universitarios.

Elaborado por: DrC. Gisela Cañedo Iglesias.

Justificación

La preparación pedagógica del profesor, debe concebirse con un perfil amplio que incluya el conocimiento, el desarrollo de habilidades y capacidades que permitan la atención a todos y cada uno de los estudiantes. Los docentes deben tener la oportunidad de formarse y sensibilizarse para comprender las ventajas de la inclusión de todos y cada uno de los estudiantes en sus clases.

Actualmente la mayoría de los sistemas educativos del mundo abogan por una educación que se adapte a las necesidades de todos y cada uno, para que nadie sea excluido.

La concepción del curso pretende dotar a los profesores de conocimientos generales acerca de la Pedagogía de la Diversidad y orientar a los docentes universitarios acerca de los recursos y alternativas que les permitan impartir clases con una metodología que garantice la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes universitarios independientemente de las características físicas y/o sensoriales que presenten. Este programa se explicará en 144 horas, de ellas, 48 horas presenciales que equivalen a 3 créditos.

Objetivo Generales:

Contribuir al perfeccionamiento de la labor docente-educativa de los profesores universitarios mediante una formación en los aspectos fundamentales que caracterizan la Pedagogía de la Diversidad en la educación.

Contribuir al proceso de profesionalización de los profesores universitarios mediante la formación en los aspectos fundamentales que caracterizan la Pedagogía de la Diversidad en la Educación Superior, que permita mediante la reflexión teórica- práctica de los mismos aplicar los conocimientos, habilidades, valores, modos de actuación, alternativas y recursos adquiridos en los salones de la clases.

Objetivos específicos

Fundamentar la importancia que posee la formación pedagógica con un perfil amplio del profesor universitario para conducir el proceso- docente-educativo de manera eficiente desde la Pedagogía de la Diversidad, que garantice la igualdad de oportunidades de todos y cada uno de los estudiantes universitarios.

Explicar los antecedentes y concepciones actuales de la Pedagogía de la Diversidad destacando el papel que desempeñan los factores sociales: centro escolar, familia y comunidad.

Caracterizar diferentes metodologías, recursos y alternativas de la Pedagogía de la Diversidad permitiendo la igualdad de oportunidades de todos y cada uno de los estudiantes universitarios.

Modelar situaciones docentes teniendo presente las metodologías, recursos y alternativas adquiridas durante el curso .desde la perspectiva de la Pedagogía de la Diversidad.

Aplicar diferentes metodologías, recursos y alternativas de la Pedagogía de la Diversidad donde se evidencie la igualdad de oportunidades de todos y cada uno de los estudiantes universitarios.

Sistema de conocimientos a explicar en el curso:

Consideraciones generales sobre aspectos fundamentales que caracterizan la Pedagogía de la Diversidad en la educación: antecedentes y concepciones actuales, papel que desempeñan los factores sociales: centro escolar, familia y comunidad.

Formación del profesorado en el uso de metodologías, recursos y alternativas de la Pedagogía de la Diversidad: adaptaciones curriculares, equipos de servicios, soportes y ayudas, diferentes métodos de enseñanza, etc.

Sistemas de Conocimientos a explicar en el curso:

Propuesta de Desglose por temas, temáticas y clases:

Tema 1-Consideraciones generales sobre aspectos fundamentales que caracterizan la Pedagogía de la diversidad en la educación.

Temáticas a desarrollar:

Clase 1-

1.1- Antecedentes y Concepciones actuales.

1.1-De la Educación Especial a la educación en la diversidad. Referencias Históricas- Sociales.

1.1.1-Concepciones y conceptos vigotskianos a tener en cuenta para una Pedagogía de la Diversidad.

Objetivo: Explicar los antecedentes y concepciones actuales de la Pedagogía de la Diversidad destacando el papel que desempeñan las concepciones vigotskianas.

Clase 2-

Temática. 1.2- Bioética y Diversidad.

1.2.1_Temas que estudia la Bioética. Su conocimiento y puesta en práctica para cambiar de una educación que excluye a una educación sin exclusión.

Objetivo: Argumentar la importancia del conocimiento y la puesta en práctica de los temas que estudia la Bioética para contribuir a cambiar de una educación que excluye a una educación sin exclusión.

Clase 3

Temática. 1.3- Papel que desempeñan los factores sociales: escuela, familia y comunidad en la educación de las personas teniendo en cuenta la atención a la diversidad.

Objetivo: Argumentar el papel que desempeñan cada uno de los factores sociales en la educación teniendo en cuenta la atención a la diversidad y la interrelación de los mismos.

Clase 4 y 5- Seminario

Título del Seminario: Cómo asumir los retos de la Pedagogía de la Diversidad.

Objetivo: Ejemplificar a través de acciones concretas cómo se pueden poner en práctica los retos de la Pedagogía de la Diversidad.

Tema 2-.Metodologías, Recursos y alternativas de la Pedagogía Especial: Adaptaciones Curriculares, Equipos de Servicios, Soportes, Ayudas y diferentes Métodos de Enseñanza.

Clase 6

Temática 2.1- Hacia un nuevo modelo educativo: los profesores elementos esenciales para su efectividad.

Objetivo: Argumentar el papel que desempeñan los profesores en el nuevo modelo educativo que exige la Pedagogía de la Diversidad.

Clase 7-

Temática 2.2 Consideraciones Generales sobre Currículo. Adaptaciones curriculares.

Objetivo: Explicar la necesidad de las adaptaciones curriculares como una manera de atender la diversidad.

Clase 8.

Temática: 2.3-Alternativas a utilizar en la atención educativa del estudiante con necesidades educativas auditivas.

Objetivo: Explicar las diferentes alternativas que pueden emplearse en la atención educativa del estudiante con necesidades educativas auditivas.

Clase 9.

Temática 2.4- Alternativas a utilizar en la atención educativa del estudiante con necesidades educativas visuales.

Objetivo: Explicar las diferentes alternativas que pueden emplearse en la atención educativa del estudiante con necesidades educativas visuales.

Clase 10-

Temática 2.5- Alternativas a utilizar en la atención educativa del estudiante con necesidades educativas físicas /motoras.

Objetivo: Explicar las diferentes alternativas que pueden emplearse en la atención educativa del estudiante con necesidades educativas físicas /motoras.

Clase 11-

Temática 2.6- Modelar actividades educativas a través de una clase donde se evidencie el tratamiento a personas con necesidades educativas auditivas.

Clase 12-

Temática 2.7- Modelar actividades educativas a través de una clase donde se evidencie el tratamiento a personas con necesidades educativas visuales.

Clase 13-

Temática 2.8- Modelar actividades educativas a través de una clase donde se evidencie el tratamiento a personas con necesidades educativas físicas/motoras.

Clase 14-

Actividad Practica Integradora donde expongan la estrategia que han venido elaborando a través de todo el curso con un caso determinado que han seleccionado con antelación donde se evidencie las necesidades educativas detectadas y como procederán para ofrecer el tratamiento pedagógico que necesita.

Sistema de habilidades:

Perfeccionar la calidad de la clase partiendo de la visión de la Pedagogía de la Diversidad permitiendo la igualdad de oportunidades de todos y cada uno de los estudiantes universitarios

Diseñar las actividades docentes que integren los contenidos estudiados en el curso y evidencien la utilización de una metodología que responda a la Pedagogía de la Diversidad permitiendo la igualdad de oportunidades de todos y cada uno de los estudiantes universitarios.

Sistema de Valores:

Sentido de pertenencia con la labor docente y con la UMET.

Responsabilidad en la labor docente.

Respeto a la diversidad.

Metodología empleada.

Sobre la base del trabajo que se desarrollará en cada tema los métodos generales del curso serán el problémico, con procedimientos como la exposición problémica y la heurística, el de proyectos para el desarrollo de construcciones que desarrollarán los participantes y el de trabajo independiente, en el que se sustenta gran parte del curso para el desarrollo de habilidades.

Las formas fundamentales a utilizar serán clases teóricas prácticas modalidad talleres.

Sistema de Evaluación general del Curso.

El sistema de evaluación se ha estructurado en desarrollar una evaluación sistemática en el aula mediante la exposición y debate del proceder diario de los profesores en sus clases, partiendo de la tipología de clases empleada en el curso y que a medida que reciban los conocimientos puedan ir elaborando una estrategia para resolver los problemas educativos identificados en el diagnóstico realizados a sus estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

Álvarez, Carlos M. (1997): *La universidad como institución social*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.

Bell, R. (2001). *Pedagogía y Diversidad*. La Habana. Cuba: Editorial Abril.

Colectivo de Autores, (2005) *La Nueva Universidad Cubana y su contribución a la Universalización del conocimiento*. La Habana. Cuba: Editorial Félix Varela.

Conferencia Mundial Sobre NEE. Acceso y Calidad. (1994). España: Editorial Ministerio de Educación y Ciencia.

Declaración Mundial sobre Educación para todos (1990) Jomtien Tailandia: disponible en: [www.oei.es/efa2000jomtien,htm](http://www.oei.es/efa2000jomtien.htm)

García, G et al. (2003). *Compendio de Pedagogía (compilación)*, Habana. Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

GONZÁLEZ, A., (2002). La representación social de la persona con Discapacidad. Consultado el 23/5/2013 en: <http://www.integrando.org.ar/investigando/gonzaleza.htm>.

JIMÉNEZ P. (1999). *La Educación Especial e Integración Escolar y Social en Cuba*. Tomo I. España: Ediciones Aljibe.

JIMÉNEZ P. y Vila, M. (1999). *De la educación especial a la educación en la diversidad*. España: Ediciones Aljibe.

JIMÉNEZ RODRÍGUEZ MA. TERESA (2007). Por qué es correcto el término de persona con discapacidad y no el de personas con capacidades diferentes. <http://www.libreacceso.org/biblioteca-articulos-discapacidad.html>. Consultado el día 13 de mayo del 2013

Ley de Educación Ecuatoriana. (2010). disponible en: www.issuu.com/marcelitoaldaz/docs/ley-organica-de-educacion.del.ecuador

Ley Orgánica de Discapacidad del Ecuador (2012) disponible en: www.umet.edu.ec/pdf/ley-org-de-d discapacidades-pdf

MENDEZ PINEDA JUANA M. (2007). Actitudes hacia los alumnos con capacidades diferentes en la Universidad Autónoma de Sam Luis Potosí. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at01/PRE1178675471.pdf>. Consultado el 23 de abril del 2013.

SÁNCHEZ MONTOYA, R (2012). "El papel de las nuevas tecnologías en la estimulación de las inteligencias" Consultado el día 24 de julio de 2012. Disponible en: <http://www.uab.cat/Document/221/482/PapelNuevasTecnologias,0.pdf>.

SILVESTRE, M. Y J, ZILBERSTEIN. (2002). *Hacia una didáctica desarrolladora*, Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

NUEVOS ESCENARIOS PARA EL APRENDIZAJE CAMBIANDO LAS REGLAS DEL JUEGO EDUCATIVO

Jaume Bellera Solà

Universitat de Girona, Departamento de Pedagogía

RESUMEN

La relación pedagógica en la universidad debería cambiar si lo que pretendemos es conseguir ciudadanos profesionales comprometidos con la realidad social. Y este cambio debería hacerse, por lo menos, en tres de los niveles implicados: en la institución, en el profesorado y en el alumnado. Para conseguirlo se requiere "inventar" nuevos escenarios para la acción educativa, administrar autonomía al proceso educativo y dotar de nuevo sentido al aprendizaje. Y una de las propuestas que podría encajar en este cambio es la que viene llamándose aprendizaje servicio, aunque seguro que hay muchísimas más a las que se debería prestar mucha atención. En suma, y si atendemos a las necesidades reales de la educación, cabe la posibilidad de que no lancemos al abismo marionetas de una realidad cíclica producto del mismo proceso educativo ortopédico, sino que, apostando por otras formas de transmisión del conocimiento, demos a entender que preferimos educar auténticos profesionales capacitados para transformar el mundo y responsables de su proceso de aprendizaje. De este modo, cambiando las reglas del juego, quizá se llegue a entender que nuestro interés es mayor por el proceso educativo que por la institución; que lo que pretendemos realmente es educar individuos responsables, y no fabricar talentos; que lo que nos interesa de verdad es aunar esfuerzos para la transformación de una sociedad de la que todos nos sintamos orgullosos de formar parte. Todos, porque sólo podremos alcanzar este orgullo si nos convencemos de que todos contamos.

PALABRAS CLAVE: Universidad, institución, aprendizaje servicio, transformación social, educación.

ABSTRACT

The pedagogical relationship in universities should change if we pretended to obtain citizens with a professional profile who are committed with the social reality. This change should be made at least on three of the various levels involved: on institutional level, on academic level and on student level. To achieve this we need to "invent" new scenarios for the educational action, deliver autonomy to the educational process and re-install a sense to the learning process. And one of the proposals that could fit in this change could be the so-called service learning, although there are surely many more to which attention should be paid. In summary, if we attend the real needs of education, there might exist the possibility that we do not throw into the abyss those marionettes of a cyclic reality of the same orthopaedic educational process, but that we point out on other forms of knowledge transfer meaning that we prefer to educate real professionals capable to transform the world and responsible for their own learning process. That way, changing the rules of the game, it might be possible to understand that our interest for the educational process is much stronger than for the institution; and that what we really want is to educate

responsible individuals and not to “manufacture” talents; as what really is of interest is to unite efforts for a transformation of a society of which everyone who belongs to it should feel proud of. Everyone, because we can only achieve this pride if we are convinced that everyone counts in it.

KEYWORDS: University, extitution, service learning, social transformation, education.

La realidad a veces nos supera. Por mucho que intentemos programarla, por muy bien que nos organicemos, siempre surge un momento en el que parece que las cosas no responden a las expectativas y los resultados nos defraudan. Nos pasa algo similar con lo que estamos viviendo en la actualidad: parece que la realidad no responde, ni mucho menos, a todas esas promesas de progreso que se fueron alimentando a lo largo de las dos últimas décadas. En este sentido, ante esta situación actual podemos constatar como mínimo dos cosas: que los procesos sociales globalizadores están fracasando en su objetivo de producir riqueza y mejorar el estatus social, y que en este fracaso tiene mucho que ver, y así lo debería asumir, la universidad como institución que ostenta gran parte de la educación y profesionalización de la ciudadanía. Y tiene mucho que ver en la desproporción e inadecuación de su producción académica, y en el desacierto de los procesos establecidos en la construcción y transferencia del conocimiento. Porque, de no ser así, una adecuada producción académica permitiría abordar efectivamente las deficiencias sociales desde los diferentes ámbitos profesionales, y una acertada construcción y transferencia de conocimiento brindaría la posibilidad de participar del saber a una mayoría más amplia, lo que favorecería la igualdad de oportunidades que, supuestamente, ayudaría a disminuir la desigualdad social y a aumentar la cohesión. Sin embargo, la realidad constata que no ha sido así, e incluso me atrevería a decir que en ciertos aspectos ha sido completamente lo opuesto: a pesar de los incontables avances tecnológicos y científicos, parece que nos encontramos ante el crecimiento de la desigualdad social y el desequilibrio de recursos más grande de los últimos tiempos. Y se me ocurre que quizás sea porque hemos encerrado la educación entre cuatro paredes. Vistos los resultados, me atrevería a pensar que uno de los pecados más recurrentes de la acción pedagógica en estos últimos tiempos ha sido, y sigue siendo, su institucionalización. Y cuando hablamos de institucionalización no estamos pensando únicamente, aunque también, en las fuerzas de poder y la transformación de la subjetividad, sin duda uno de los temas más prolíficos de Michel Foucault. De hecho, no podemos pasar por alto su perspicaz punto de vista al respecto: «Lo que generalmente se llama institución es todo comportamiento más o menos forzado, aprendido; todo lo que en una sociedad funciona como sistema de coacción, sin ser enunciado, en resumen, todo lo social no discursivo» (Foucault, 1984). A nadie se le escapa que cualquier acto institucionalizado comporta una parte, en mayor o menor medida, de «lo que viene dado», una maleta de discursos y lecciones bien aprendidas que se lleva siempre en cualquier viaje y se muestra como la tarjeta de visita, un entramado de tentáculos que se expanden por doquier con ánimo influyente. Y no es por casualidad, puesto que el mismo concepto ya responde a la demanda del despliegue de dispositivos institucionalizantes. Ahora aceptamos que la

institución asuma la responsabilidad de gestionar la realidad y de darle o quitarle sentido de forma casi arbitraria, e incluso hemos llegado al extremo de creer que «el mensaje que no encuentre su cristal institucional se diluirá como el humo» (Debray, 1997).

No obstante, y a propósito de la institución, para nuestro cometido nos fijaremos en otra aportación de Régis Debray (1997): «Para llevar a cabo su cometido necesita organizar, por lo tanto constituir un territorio: solidificar un conjunto, trazar fronteras, defender y expulsar». O sea, es tan simple como hablar de edificios (Serres, 1994), de cuatro paredes, de espacios cerrados, lo que, añadido a lo que en sentido positivo se convierte en modificación de conductas y reeducación de individuos que apuntábamos antes, en sentido negativo conlleva amplias limitaciones con cierto aire de control, disciplina y orden social. No cabe duda de que este tema, el de la disciplina como mecanismo, como dispositivo funcional que mejora el ejercicio del poder, nos llevaría a grandes disquisiciones que ya abonó ampliamente Foucault. Sin embargo, quisiera añadir uno más de los efectos que, a mi entender, producen los muros que levantan las instituciones: la apatía. La institucionalización genera circuitos cerrados de energía recíproca que acaban provocando un efecto narcótico. Una institución actúa como acomodador, no sólo objetivamente, administrando un espacio y un tiempo de regularidad en cada uno de sus componentes, sino también, y sobre todo, subjetivamente, donde uno acaba absorbiendo de algún modo esa regularidad objetiva que le convierte en un mero transmisor de un modo de hacer y de entender el mundo, de parcelar y distribuir el mundo, un mundo institucionalizado. Posiblemente, este comentario nos pueda parecer exagerado, pero sólo hace falta echar un vistazo a nuestro alrededor para percibir las proporciones aproximadas de esta perversidad que Erving Goffman (1961) llamó *profanación de sí mismo*. Es cierto que él hacía alusión a las instituciones totales; sin embargo, este podría ser el extremo final de la inevitable tendencia absorbente y totalizadora que tiene cualquier institución *per se*. Foucault ya nos advertía que en las instituciones sociales uno se ve obligado en cierto modo a aceptar las definiciones de su identidad generadas por otros. «Si no hay muros no hay subjetividad y si no hay subjetividad, la institución moderna se diluye» (Foucault, 1975).

Es precisamente en este tránsito de subjetividades, en este mercadeo de identidades donde se da la apatía, y es por ello por lo que la universidad como institución –y por ser institución– también tiende a convertirse en acomodador. Se acomoda el profesor a las exigencias cada vez mayores y más inverosímiles de los criterios de evaluación profesional; se acomoda el estudiante a los aumentos de tasas de su matrícula y a la disminución de créditos en sus estudios; incluso se acomoda la misma institución que prioriza estructuras y protocolos a costa de ampliar los grupos-clase o reducir al personal docente, lo cual provoca que las prácticas educativas adquieran una deriva inquietante que se acerca peligrosamente a niveles ridículos y vergonzosos que nunca antes se habían advertido. Es, sin duda, un efecto acomodador, porque en términos generales nos lleva a la apatía ante el curso de los acontecimientos que se le relacionan, nos lleva a adquirir una actitud de indiferencia ante el desgaste de todo aquello que depende de la institución y, a veces, incluso nos genera desprecio por ser lo propio de la institución. El hecho

es que, al final, llegamos a pensar que muchas cosas son responsabilidad de ellos, de la institución. “¡Que se cuiden ellos, que son los encargados y responsables!”. Y ésta es una idea más propia de la huida y del pasotismo que de la involucración y del compromiso que deberíamos fomentar como profesionales de la educación. También es verdad que, paradójicamente, entre cuatro paredes parece que nos sentimos más protegidos. De hecho, si son muros muy altos y muy gruesos, nos hacen sentir poderosos e invulnerables, y puede que incluso nos lleguen a gustar. Porque, y en una lectura más foucaultiana, también esgrimimos discursos de acomodamiento y propuestas de localización bajo unos mínimos de exigencia y unos máximos de rentabilidad. Por lo que, en un cierto sentido, acabamos por interiorizar el espíritu de la institución. Sin embargo, esto va en contra de la esencia de la educación, precisamente porque en su esencia la educación es altamente vulnerable y debe evitar a toda costa cualquier ejercicio de poder.

Es por ello que, ante el propósito firme y legítimo de desdibujar fronteras en el aprendizaje universitario, lo primero que se debería hacer es disolver su efecto institucionalizador, es decir, apearse de este larguísimo tren de mercancías lento, rígido y chirriante en que se ha convertido la institución, y aventurarse a nuevos retos en nuevos escenarios. Y no sólo inventar nuevos escenarios para la acción educativa, sino también proveerlos de más autonomía en el desarrollo de nuevas prácticas de aprendizaje.

1. El panorama de la extitución

Hablar de desinstitucionalizar la educación es hablar de su extitución (Domènech y Tirado, 2001), es apostar por un «proceso de inversión de las fuerzas centrípetas que recorren las instituciones en fuerzas centrífugas que lanzan al exterior precisamente a aquellos que las moraban. Podemos habitar las instituciones, pero debemos rondar las extituciones» (Serres, 1994). Debemos lanzar nuestros alumnos a la calle para que toquen la realidad de cerca, echarles de las aulas donde dedican gran parte de su tiempo a calentar una silla mientras lucen sus portátiles y sus *tablets* y hacen chispear sus móviles. Hace falta pensar la acción educativa como lo que es, una acción, por lo que el proceso de aprendizaje debe sucederse en pleno movimiento, un movimiento que se manifieste más autónomo e imprevisible.

Últimamente, a partir de discursos ya recurrentes y a través de las nuevas políticas educativas, se ha puesto de manifiesto una especie de práctica a la que se le quiere conferir también carácter extitucionalizador: me refiero al hecho de adelgazar las infraestructuras institucionales y reducir las cargas corporativas, una tarea muy específica de los cargos políticos e institucionales que está derivando en reducciones alarmantes e impensables hace apenas dos años. No son propiamente acciones de extitución universitaria, sino más bien de liquidación o exterminio. La extitución de la educación en el ámbito universitario tampoco debe ser entendida ni como el simple hecho de extitucionalizar toda la universidad, ni siquiera como un acto de abaratar los costes estructurales y “que cada cual se arregle como pueda”. De lo primero, ya tenemos un exitoso ejemplo en la UOC, la *Universitat Oberta de Catalunya*. Con respecto a esa especie de anarquismo educativo que mencionaba en lo segundo, no creo que hoy por hoy se llegue ni siquiera a considerar esa alternativa como posibilidad real, sino todo lo contrario. Y es

que, para alcanzar una extitución universitaria efectiva y real, deberíamos conseguir que la institución se abriera al medio, pero de forma real y efectiva, es decir, que llegara a generar materiales, formas y concepciones capaces de desbordar sus propias paredes y salir al exterior, conectando con otras instituciones, otras dinámicas colectivas y otras formas sociales a través de múltiples vías de doble dirección. Y todo ello dependiendo, en buena medida, de nuestra responsabilidad como docentes, porque si algo merece nuestro esfuerzo es, precisamente, el alentar nuevas proposiciones para la reformulación de una universidad más dinámica, participativa y real, una universidad más cercana a la realidad social y profesional.

2. Un nuevo sentido para el aprendizaje

Ante esta propuesta de apertura universitaria no podemos olvidar lo principal: debemos transformar todo el proceso de aprendizaje, porque es precisamente el aprendizaje el que nos involucra plenamente en el contexto en el que nos hallamos. Una extitución bien entendida es capaz de trasladar el proceso educativo hacia el exterior, lejos del peso engorroso de la institución, fuera de su ritmo flemático y torpe, y ponerlo en contacto directo con la mejor escuela que existe: la escuela de la vida. Porque «la auténtica experiencia del aprender no cobra vida sólo en ese marco institucional deliberadamente pedagógico; es un proceso existencial» (Bárcena, 2000), un maravilloso y excelente *continuum* en el que entrelazamos todas y cada una de las vivencias que experimentamos a lo largo y ancho de nuestra vida. Por ello cabe pensar que el aprendizaje no necesita ni categorías ni jerarquías que lo mantengan anquilosado en el estatismo de grandes infraestructuras, sino un fluir constante que lo mantiene apegado al contexto cambiante de la realidad más próxima. El aprendizaje no requiere de una universidad-institución desde la que se le está jerarquizando verticalmente, porque la verticalidad suele producir vértigo y mareos. Quizá va siendo hora de ablandar el concepto jerárquico y estructural en que hemos convertido los procesos de aprendizaje de nuestros alumnos y apostar por el camino más horizontal, de lado con la realidad, codo con codo y hombro con hombro. Debemos dejarnos de palabrotas y definiciones que, pretendiendo cruzar todos los significados posibles, lo único que consiguen es ponernos fuera de órbita, a las antípodas de lo que realmente debemos aprender, y debemos intentar cruzar la realidad transversalmente, tocando todos y cada uno de los nudos que forman su red.

No hace falta mucha instrucción para ver que, lo primero que deberíamos hacer para iniciar el camino de transformación de los procesos de aprendizaje es, precisamente, cambiar nuestra concepción de aprendizaje: liberarlo de cargas innecesarias, ampliar su dimensión y, ante todo, creérnoslo. Y para ello, para empezar, hay que entender que «La experiencia de aprender es un *acontecimiento*, una experiencia singular» (Bárcena, 2000). Veámoslo: por un lado es una experiencia, puesto que es pura praxis, es vivencia integral. Ya no se trata de poner en marcha ciertas técnicas y capacidades para asimilar los contenidos de un producto final al que llamaremos educación o aprendizaje; más bien hablamos de una «acción que no tiene más finalidad que ella misma: [...] un acto a realizar en su continuidad, un acto que no se acaba nunca» (Meirieu, 1998), en el que se activan todas las posibilidades de conexión con el desarrollo personal. Por otro lado, hablamos de acontecimiento singular, porque «todo encuentro educativo, toda acción educativa es irreductiblemente

singular», pues no se trata más que de la relación del individuo con el mundo, el contacto directo, único y permanente que hace del aprendizaje un acto de autoconstrucción, un hacerse a sí mismo como habitante activo del mundo que le rodea, una obra de sí mismo, como decía Pestalozzi, en permanente relación con los demás. Además, si pensamos el encuentro educativo en clave de acontecimiento singular nos centraremos en las relaciones e interacciones del aprendizaje, quizá la fuente más consistente de intención educativa, y no tanto en los contenidos y las teorías que, hoy por hoy, se encuentran al alcance de cualquiera. No estoy diciendo que debemos retirar todos los contenidos y todas las teorías de nuestros programas educativos; estoy diciendo que también deberíamos incluir todo aquello que aporta una clara intención educativa y un auténtico escenario de aprendizaje, como las relaciones y las interacciones. Y no sólo incluirlo, sino que deberíamos situarlo en el centro de mira de nuestras propuestas educativas, lo cual nos permitiría evitar la mayoría de los problemas que se nos presentan cuando nuestro máximo objetivo es el sujeto en sí y, por ello, acabamos naufragando en esa difusa frontera que separa la obstinación pedagógica de la abstención pedagógica. Ahora ya no nos centraríamos en cuántas horas dedicamos al alumno, cuántas horas dedica él a estudiar o cuántos trabajos debe hacer para cubrir el currículum y terminar el programa. Casi una obsesión! A partir de ahora, habrá que tener en cuenta su ubicación en el mundo y las posibilidades de permanecer y desenvolverse en él.

Podríamos pensar como docentes que, entendiendo el aprendizaje como una experiencia de relaciones infinitas, se nos presentaría un gran problema a la hora de definirlo: ¿en qué sistema de procedimientos lo podemos incluir?, ¿cómo sistematizarlo en un proceso válido y reconocido, de tal modo que podamos tirar de las riendas de la acción pedagógica y lo podamos evaluar posteriormente? Es más: ni siquiera podemos saber a qué puede responder y en qué medida, puesto que apegado a un contexto cambiante como pretendemos, el aprendizaje se torna inevitablemente cambiante o susceptible de ser cambiado, huidizo a la regularidad y aventuradamente relativo. Sin embargo, he ahí una paradoja: educamos en la libertad, nos enorgullece el hecho de estar favoreciendo la autonomía personal en nuestra acción educativa, pero somos reacios a soltar rienda y nos da miedo lo imprevisible. A nuestros alumnos les decimos que deben saber que tienen alas, y que deben aprender a usarlas, pero no dejamos que las usen, no mientras están bajo nuestra atenta mirada pedagógica. Mucha teoría sobre una práctica que acaba siendo simple visión de futuro. Y he ahí la cuestión: Trabajar con ponderables no-absolutos forma parte del riesgo de toda acción pedagógica. Lo asumimos, pero éste es o debería ser el mayor reto de nuestra labor docente. Aquí es donde se nos presenta la oportunidad para cambiar nuestra manera de entender la educación, y con ello nuestras metodologías, muchas de ellas herederas de desarrollos pasados y obsoletos. No debemos anular ni eliminar la imprevisibilidad, sino gestionarla como recurso educativo, y tendremos capacidad para hacerlo cuando nos hayamos liberado de las cadenas que nos atan a la inmovilidad institucional. Habrá que dejar de pensar en el individuo aprendiz y actuar sobre las condiciones que posibilitan su decisión de aprender, sustituir las clásicas herramientas de control por instrumentos avanzados de guía y seguimiento, apostar por nuevas estrategias de acompañamiento más que por la dirección, practicar más *intervisión* y menos supervisión, olvidarnos de la predictibilidad y apostar por la imprevisibilidad,

reducir nuestro poder para que el otro ocupe su lugar y aprender a actuar sobre las condiciones, las posibilidades y las oportunidades de desarrollo personal y colectivo en vez de intervenir sobre la persona. Porque «nuestra función pedagógica es permitir, facilitar, promover y provocar que el individuo se construya a sí mismo como “sujeto en el mundo”, heredero de una historia en la que sepa qué hay en juego, capaz de comprender el presente e inventar el futuro» (Meirieu, 1998). No podemos olvidar que el principio activo de la educación se encuentra en el aprendizaje: no se trata de un acto educativo sino de una acción de aprendizaje. Ésta será la auténtica experiencia de aprendizaje, aquella que despierta la creatividad, alimenta la espontaneidad y permite a la curiosidad ser la diseñadora de mi mecano personal, la arquitecta de mi autoconstrucción. Y todo esto requiere de una cierta concepción de la educación que abandone definitivamente «sus pretensiones de control y de “fabricación” del otro según principios y criterios que se escapan al conocimiento y al dominio de éste» (Bárcena, 2000).

3. Nuevos escenarios, nuevos espacios

El aprendizaje no es un mero ejercicio de memorización conceptual, ni siquiera una práctica de comprensión estructural. «No se aprende imitando lo hecho, sino acompañando el gesto de lo que se viene haciendo, o de lo que queda por hacer o decir en el mismo instante en que se hace» (Bárcena, 2000). Aprender, por tanto, es un acto global de aprehensión, una vivencia integral, una experiencia de lo vivido en el transcurso de lo que está aún por vivir. Con el aprendizaje deberíamos conseguir que el individuo entendiera su vida, no que simplemente la aceptara. No se trata de descubrir lo que somos o de qué materiales estamos hechos, como si fuéramos un producto acabado de un escultor ajeno, sino de construir lo que queremos ser. Y el construir va unido, ineludiblemente, a la habilidad para transformar en elementos de construcción –de autoconstrucción– todas las condiciones que posibiliten la relación de la persona con su mundo, su interacción. Es en este sentido que toda acción educativa es fundamentalmente relación, y por ello no cabe más objetivo que el de la transformación, ni más desarrollo que el contextual. Los dos, objetivo y desarrollo, a la par, simultáneamente. No se puede dar una transformación individual de forma aislada, como en una burbuja, encerrada en un sin-mundo, ni se puede dar una transformación social sin reformar a sus componentes, porque «la condición humana es el resultado de dos procesos complementarios: el proceso de socialización y el proceso de individuación» (Curbet, 2011). Hay aprendizaje cuando aportamos elementos en la construcción de nuevas relaciones, y las relaciones necesitan expandirse, mejor en espacios abiertos, y siempre como herramientas transformadoras. Es por ello que el aprendizaje debe permanecer en continuo contacto con el contexto social; de hecho, parecería absurdo –e incluso perverso– evitar ponerlo en contacto con el contexto al cual desea transformar. Además, si no mantenemos esta vinculación con los procesos sociales y la acción colectiva, acabará por convertirse en una educación autista de profesionales autistas.

En este contexto la noción de “relación” es un término cargado de significación. No sólo se trata del acto educativo en su esencia,¹ lo cual bastaría para justificar esta afirmación, aunque quizás sí que sea justamente por eso. Porque afirmando que la acción educativa es fundamentalmente relación estamos diciendo muchas cosas: en primer lugar, que hay acción educativa cuando aportamos elementos en la construcción de una relación educativa, es decir, cuando actuamos sobre las condiciones de posibilidad de un encuentro intencionadamente pedagógico. En segundo lugar, que toda relación comporta *per se* algún tipo de conexión o interconexión, una correspondencia con alguien, una referencia a algo, una vinculación.² En las relaciones nos enlazamos y entrelazamos, intercambiamos e interactuamos, tejemos lazos de unión con afinidades, nos unimos a algo que nos impresiona, nos afiliamos hasta tal punto que acabamos por incorporar todas nuestras vivencias y todas nuestras percepciones a un continuo juego de dialécticas;³ por lo tanto, no puede haber acción educativa en un entorno completamente aséptico ni en un campo totalmente neutral, lo que nos lleva a recordar la alta vulnerabilidad del acto educativo, pero también sus infinitas posibilidades de despliegue. En tercer lugar, que el espacio de las relaciones –y también el del aprendizaje– es un espacio interminable que responde a la capacidad multidimensional del sujeto: se encuentra el sujeto con el mundo, con la realidad, con el otro y con los otros, consigo mismo, con el medio, con el profesor... No cabe duda que las relaciones –las referencias– forman parte del contenido de un marco de conocimiento que elaboramos cuando nos construimos éticamente, es decir, cuando adquirimos criterios y comportamientos éticos para abordar las situaciones, los conflictos o los problemas o, simplemente, para acercarnos a los demás. Y en cuarto lugar, que no es posible pensar en transformación sin recurrir a algún tipo de relación, del mismo modo que se hace casi imposible pensar en una relación sin una pizca de transformación, aunque sea ésta imperceptible o inmediata.

Para optar por esta transformación no hay mejor manera que el pensar que otro mundo es posible, lo que nos llevará a promocionar la complicidad con el territorio, a involucrarnos en el proyecto social de la comunidad. Y una de las posibles fórmulas para hacerlo es a través de lo que viene conociéndose como *aprendizaje servicio (ApS)*. En una primera aproximación, el aprendizaje servicio viene a ser «una metodología que combina en una sola actividad el aprendizaje de contenidos, competencias y valores con la realización de tareas de servicio a la comunidad» (Puig, 2009). Se trata, pues, de enfocar el proceso

¹ Para el psicólogo Lev Vigotsky (1896-1934), uno de los más destacados teóricos de la psicología del desarrollo y fundador de la psicología histórico-cultural, el aprendizaje es un proceso que siempre incluye relaciones entre individuos. Su teoría del aprendizaje se basa principalmente en el aprendizaje sociocultural de cada individuo y, por lo tanto, en el medio en el cual se desarrolla.

² «La relación es una de las categorías de Aristóteles, el cual define lo relativo como la referencia de una cosa a otra» (Ferrater Mora, 2009). La idea de relación como vinculación aparecerá con más fuerza con el filósofo empirista John Locke (1632-1704), en su *Ensayo sobre el entendimiento humano*, afirmando que se trata de una «idea compleja que consiste en considerar y comparar una idea con otra». Para Locke la mente obtiene todas sus ideas de relaciones al «juntar dos ideas, ya sean simples o complejas, para ponerlas una cerca de la otra, de tal manera que pueda verlas a la vez sin combinarlas en una». La idea de relación como vinculación evolucionará en el campo de la filosofía bajo distintas perspectivas; una de las más destacadas, después de Kant, será la dialéctica de Hegel. También puede ser interesante contemplar el punto de vista de Enzo Paci (1911-1976), precursor de una “filosofía general de la relación”, el cual entiende la relación como proceso y, por tanto, como modo de unión dinámica, dado que en la relación se halla el fundamento de las realidades concretas.

³ Con Hegel (1770-1831) la dialéctica aparece como concepción de la realidad: la realidad se concibe como un conjunto de relaciones. Con ello, su modelo de ser es el “ser en relación”: «El yo es lo que es, en relación con lo que no es [...] El yo es el contenido de la relación y la relación misma» (Hegel, 2000).

educativo hacia las realidades sociales del entorno y no mantenerlo aislado de él. Se trata de abrir espacios de aprendizaje en el contexto social, de crear nuevos escenarios, lo que ayudaría a fomentar el compromiso a partir de nuevas sensibilizaciones. Para ello hay que tener muy claro que la acción educativa no sólo debe transmitir valores pedagógicos, sino también valores sociales. En definitiva, debe tratarse de una auténtica acción socioeducativa, porque si no es así estamos educando en el individualismo, o lo que es lo mismo, en el aislamiento social. Y es que llevamos mucho tiempo haciéndonos los sordos, ¡demasiado! Ahora cabe pensar en una apuesta claramente ética que responda al grito de socorro que ya se empieza a escuchar demasiado a menudo. Ésta es la responsabilidad de la educación. «De hecho, esta propuesta educativa [ApS] destaca por saber aprovechar la dimensión pedagógica de cada una de sus fases y repartir los aprendizajes a lo largo de toda la actividad. En el aprendizaje servicio, aprender no significa obtener resultados, sino implicarse en el proceso.»⁴ Significa aprender haciendo. ¿Cuántas veces impartimos teoría sin caer en la cuenta de ponerlo en práctica? Nos entestamos en explicar las diferentes teorías de las pedagogías activas, queremos que nuestros alumnos las conozcan, e incluso nos conformamos con que al menos les suenen nombres como Freinet, Montessori, Dewey o Makarenko, y sin embargo no atinamos a recoger el testigo de esas teorías en nuestra práctica docente; el aprendizaje servicio, en cambio, aglutina en su esencia «el legado de esas pedagogías comprometidas con los ideales de autonomía, participación y democracia educativa: Aprender a partir de la experiencia, actividad con proyección social, participación cívica, trabajo cooperativo, pedagogía de la reflexión, tratamiento interdisciplinario de los temas y pedagogía orientada a la autoestima».⁵

Este cambio en el enfoque educativo, que se vislumbra en propuestas como la del aprendizaje servicio, conlleva también un cambio en los criterios indicadores de éxito, puesto que ahora vamos a pensar en clave colectiva. No optaremos por tener más sino por dar más en un terreno más amplio donde el éxito se mide en escalas colectivas y no individuales, donde no se gana más sino que se comparte más, o donde gana más quien comparte más. No queremos llegar el primero sino llegar “todos”. Porque somos “todos” los que participamos de este macro proyecto llamado humanidad. Creo que ha llegado el momento de abandonar la competición y apostar por la cooperación. Llevamos mucho tiempo lanzando el discurso académico de crear superpreparados para conseguir el mejor puesto de trabajo, aunque eso implique pisar la cabeza del resto de humanos que pretenden alcanzar las mismas metas legítimas. Los pasos que hemos dado en pro del progreso han abonado lo que se podría llamar la cultura de la rivalidad. Estos últimos años hemos estado creando rivales, a los que hemos lavado el cerebro con grandes promesas si conseguían, ya no estar entre los mejores, sino ser el mejor. Este éxito individual, sin duda la apuesta más contundente de nuestros programas educativos más avanzados, ha ido sembrando las semillas de lo que ahora recogemos: un individualismo exacerbado y enfermizo que responde a la premisa “el hombre es un rival para el hombre”. Hemos creado un estado de enemistad manifiesta, de permanente amenaza, donde en cada opción, en

⁴ RUBIO, L. (2009), «El aprendizaje en el aprendizaje servicio», en PUIG, J. M. et al. (2009), *Aprendizaje servicio (ApS): Educación y compromiso cívico*, Barcelona: Graó.

⁵ MARTÍN, X. (2009), «La pedagogía del aprendizaje servicio», en *Op. Cit.*

cada esquina y en cada cola esperamos encontrar un rival al que poder avanzar o derrotar. ¿Y nos llamamos pedagogos? ¿Qué estamos haciendo? ¿Qué tipo de sociedad estamos construyendo, donde la simple presencia del “otro” es el reflejo más vivo de una lucha?

Vamos a abrir las fronteras del aprendizaje, sin miedos, sin reticencias, y vamos a hacerlo por el puro placer de encontrarnos con otros puntos de vista, con otras realidades que desafíen al pensamiento y cuestionen el convencimiento personal. Vamos a hacerlo porque siempre aparece ese momento en el que todo lo que nos rodea se agiganta y nosotros nos sentimos muy pequeños, muy insignificantes, muy ignorantes. Vamos a hacerlo para crecer un poquito cada día, para que la novedad se nos aparezca en lo cotidiano y nos obligue a desplegar nuevos argumentos y a buscar nuevas ideas más elaboradas, más amplias, más avanzadas. Y vamos a hacerlo porque debemos dar respuestas adecuadas a aquel que, por decisión personal, ha optado por dejar de ser quien era, se ha rebelado contra todo lo que lo encasilla y se ha aventurado con el reto del aprendizaje, ha apostado por la transformación, ha optado por autoconstruirse. Porque, como docentes, no podemos inhibir este deseo y, ni mucho menos, hacer caso omiso a una opción de esta envergadura. Y para ello da igual el título del proyecto que desarrollemos o el nombre que se le dé, lo importante viene a ser el hecho de conseguir sinergias de cooperación y aprendizaje. No podemos obviar que, desde la aparición de las primeras sociedades, al menos, estamos llamados a desarrollar de forma precisa y minuciosa nuestro instinto de solidaridad, algo que suena raro porque es como si se nos hubiera olvidado lo que significa. Estamos llamados a hacer una microcirugía constante de nuestro compromiso social porque parece ser que, al final de todos los caminos, los seres humanos acabamos por encontrarnos. Por mucho que nos empeñemos en ir solitos, todo parece girar en torno a lo social, lo cual me complace y me tranquiliza, aunque quede mucho por recorrer. No hay más remedio que desarrollar nuestras habilidades sociales para acabar definiendo con cierta corrección y coherencia todas las dimensiones que como individuos disponemos. Y una forma es asumir responsabilidades en el funcionamiento de las estructuras públicas y de los servicios comunitarios, en el desarrollo de la conciencia civil y en el estado social de la comunidad humana. Ésta puede ser la apertura más importante y significativa de los procesos de aprendizaje, de las relaciones pedagógicas y de las acciones educativas que se dan en el entorno universitario.

Una vez estemos en campo abierto, el límite es el horizonte. No hay fronteras que dibujen el espacio, no hay barreras que cierren el camino. Se puede llegar hasta donde uno se proponga llegar. Hasta ahora creo que hemos enseñado a leer la realidad, pero muchas veces hemos olvidado que nuestros alumnos también deben aprender a escribirla.

Bibliografía

- BÁRCENA, F. (2000). «El aprendizaje como acontecimiento ético. Sobre las formas del aprender». *Enrahonar. Cuadernos de filosofía*, (31) , pp. 9-33.
- CURBET, J. (2011). *Un mundo inseguro. La búsqueda de la seguridad en la sociedad del riesgo*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- DEBRAY, R. (1997). *Transmitir*. Buenos Aires: Manantial.
- DOMÈNECH, M., & TIRADO, F. (2001). «Extituciones: del poder y sus anatomías». *Política y sociedad*, 36 , pp. 191-204.
- DOMÈNECH, M., TIRADO, F., TRAVESET, S., & VITORES, A. (1999). «La desinstitucionalització i la crisi de les institucions». *Educació Social* , 12, pp. 20-32.
- EWALD, F. (1989). «Un poder sin afuera». En E. BALBIER, *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona: Gedisa.
- FERRATER MORA, J. (2009). *Diccionario de filosofía*. Barcelona: Ariel.
- FOUCAULT, M. (1984). «El juego de Michel Foucault». En M. FOUCAULT, *Saber y verdad*, pp. 127-162. Madrid: La Piqueta.
- FOUCAULT, M. (1975). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI.
- GOFFMAN, R. (1961). *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu, 2001.
- HEGEL, G. (2000). *Fenomenología del espíritu*. Madrid: Fondo de cultura económica.
- MEIRIEU, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- PUIG, J. M. (2009). *Aprendizaje servicio (ApS): Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.
- SERRES, M. (1994). *Atlas*. Madrid: Cátedra.

SISTEMAS ALTERNATIVOS DE EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS APLICADAS A LOS ESTUDIANTES EN LAS TITULACIONES DE GRADO Y MÁSTER DE EDUCACIÓN Y TURISMO EN LOS CAMPUS DE ÁVILA, ZAMORA Y SALAMANCA

**Ana Iglesias Rodríguez
Concepción Pedrero Muñoz
Fernando Beltrán LLavador**
Universidad de Salamanca

RESUMEN

La información que aprenden los estudiantes está cambiando y también la forma que tienen de aprenderla y de evaluarla. La evaluación ya no es vista únicamente como la obtención de unos resultados favorables o desfavorables sino como una oportunidad para que los estudiantes aprendan, para que los docentes puedan mejorar la enseñanza y para que todos los agentes implicados en este proceso favorezcan el desarrollo correcto del aprendizaje a través de un trabajo conjunto de retroalimentación (*feedback*) y proalimentación (*feedforward*) (Iglesias, 2012). Por eso, nuestro objetivo en este proyecto ha sido incorporar sistemas alternativos de evaluación que nos permitieran, de alguna manera, valorar los aprendizajes de los estudiantes así como el grado de adquisición de las competencias por parte de los mismos, mediante el diseño de estrategias docentes y el desarrollo de sistemas de evaluación de competencias.

PALABRAS CLAVE

Evaluación, competencias, metodología, aprendizaje, educación de calidad

ABSTRACT

Not only the learning information is undergoing dramatic changes but also the way of learning itself as well as of assessing higher education students' levels of achievement. Assessment is no longer perceived as a mere measurement of positive or negative academic end-of-formation tracks' results but rather as an opportunity for students to learn about their progress, for educators to improve their teaching performance and for every educational agent to enhance learning through a feedback and feedforward continuum (Iglesias, 2012). Thus, the aim of this project has been to provide alternative systems of assessment which may help us both to objectively measure the learning success of university subject matter and to design suitable teaching strategies as well as evaluation tools consistent with the new competence-based curricula.

KEY WORDS

Assessment, competences, methodology, learning, quality education

Introducción

La UNESCO (s.f.), cuando habla de *Reforma e Innovación*, afirma lo siguiente:

La Enseñanza Superior ha probado suficientemente a lo largo de los siglos su viabilidad y su capacidad para adaptarse, evolucionar y propiciar el cambio y el progreso en la sociedad. Debido a la importancia y la rapidez de los cambios en los que participamos, la sociedad se basa cada vez más en el saber, de modo que la enseñanza superior y la investigación son en adelante componentes esenciales del desarrollo cultural, socioeconómico y de la viabilidad ecológica de los individuos, las comunidades y las naciones. Por eso la enseñanza superior se ve confrontada a grandes desafíos y debe transformarse y renovarse como nunca de forma más radical, de manera que nuestra sociedad que sufre en nuestra época una grave crisis de valores pueda trascender las consideraciones puramente económicas e incorporar dimensiones más profundas de moral y espiritualidad.

A pesar de que la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) comenzó en el año 1998, en las instituciones universitarias se sigue trabajando en el desarrollo de fórmulas metodológicas que incrementen en mayor medida la calidad de la enseñanza y la armonización de los sistemas educativos de educación superior.

El siglo XXI se caracteriza por un incesante cambio en todos los niveles: social, económico, político, industrial y, como no podía ser de otra manera, también en el ámbito del conocimiento.

Toda la educación gira entorno a la sociedad del conocimiento, que dirige su atención a lograr uno de los retos más ambiciosos: el aprendizaje a lo largo de toda la vida. En el mismo, como dice Amparo Fernández March (2006, p. 3), “el sujeto precisa ser capaz de manipular el conocimiento, de ponerlo al día, de seleccionar lo que es apropiado para un contexto específico, de aprender permanentemente, de entender lo que se aprende y, todo ello de tal forma que pueda adaptarlo a nuevas situaciones que se transforman rápidamente”.

Es, en suma, precisamente en el aprendizaje continuo en el que los docentes han de poner especial empeño, introduciendo cambios metodológicos y modelos formativos ajustados al tipo de persona que la sociedad del conocimiento demanda.

Sin duda alguna, modificar los métodos de enseñanza y de aprendizaje está resultando más complejo de lo que en un principio se pudiera anticipar. Estos cambios requieren procesos de adaptación tanto por parte del docente como por parte del discente puesto que, hasta ahora, tales métodos estaban centrados en el profesor y, actualmente, han de centrarse en los estudiantes, buscando situaciones de aprendizaje contextualizadas, complejas y focalizadas en el desarrollo de los alumnos y de su capacidad de aplicación a problemas lo más reales posibles y de resolución de los mismos. Todos estos aspectos quedan claramente reflejados en el *Artículo 9. Métodos educativos innovadores: pensamiento crítico y creatividad*, de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción (1998), que mantiene el siguiente catálogo de recomendaciones:

- a) En un mundo en rápido cambio, se percibe la necesidad de una

nueva visión y un nuevo modelo de enseñanza superior, que debería estar centrado en el estudiante, lo cual exige, en la mayor parte de los países, reformas en profundidad y una política de ampliación del acceso, para acoger a categorías de personas cada vez más diversas, así como una renovación de los contenidos, métodos, prácticas y medios de transmisión del saber, que han de basarse en nuevos tipos de vínculos y de colaboración con la comunidad y con los más amplios sectores de la sociedad.

- b) Las instituciones de educación superior deben formar a los estudiantes para que se conviertan en ciudadanos bien informados y profundamente motivados, provistos de un sentido crítico y capaces de analizar los problemas de la sociedad, buscar soluciones para los que se planteen a la sociedad, aplicar éstas y asumir responsabilidades sociales.
- c) Para alcanzar estos objetivos, puede ser necesario reformular los planes de estudio y utilizar métodos nuevos y adecuados que permitan superar el mero dominio cognitivo de las disciplinas; se debería facilitar el acceso a nuevos planteamientos pedagógicos y didácticos y fomentarlos para propiciar la adquisición de conocimientos prácticos, competencias y aptitudes para la comunicación, el análisis creativo y crítico, la reflexión independiente y el trabajo en equipo en contextos multiculturales, en los que la creatividad exige combinar el saber teórico y práctico tradicional o local con la ciencia y la tecnología de vanguardia. Esta reestructuración de los planes de estudio debería tomar en consideración las cuestiones relacionadas con las diferencias entre hombres y mujeres, así como el contexto cultural, histórico y económico, propio de cada país. La enseñanza de las normas relativas a los derechos humanos y la educación sobre las necesidades de las comunidades del mundo entero deberían quedar reflejadas en los planes de estudio de todas las disciplinas, especialmente las que preparan para las actividades empresariales. El personal académico debería desempeñar una función decisiva en la definición de los planes de estudio.
- d) Los nuevos métodos pedagógicos también supondrán nuevos materiales didácticos. Estos deberán estar asociados a nuevos métodos de examen, que pongan a prueba no sólo la memoria sino también las facultades de comprensión, la aptitud para las labores prácticas y la creatividad.

En todo este proceso de cambio juega un papel fundamental la evaluación tanto de los resultados de aprendizaje como de la enseñanza. Sólo se aplicarán procesos de innovación didáctica si, de forma paralela, también se aplica innovación en la actividad evaluativa. De poco sirve realizar cambios metodológicos si se mantienen sistemas de evaluación tradicionales que no aportan beneficio alguno a la forma de aprender de los alumnos.

A este respecto, tomando en consideración la influencia directa y en la actualidad casi ubicua de las Tecnologías de la Información y de la

Comunicación (TIC), cabe señalar que el uso de procesos de evaluación a través de la red (*Computer based assessment*) cobra todavía mayor sentido puesto que éstos se orientan, entre otras cuestiones, a resaltar la importancia del *feedback* y del *feedforward* en este proceso y su efecto sobre el aprendizaje de los estudiantes.

Padilla y Gil (2008) afirman que “mientras que el *feedback* engloba comentarios sobre la tarea realizada, el *feedforward* incluye información que pretende ayudar al estudiante a que en el futuro haga mejor tareas similares”(p. 471).

Por su parte, Conaghan y Lockey (2009, pp. 45-46) observan con acierto lo que sigue:

el *feedback* es una parte central del proceso de aprendizaje. (...) Proporcionar un buen *feedback* es uno de los modos más útiles de asegurar el éxito de los candidatos. Para que los estudiantes se beneficien del *feedback* han de cumplir una serie de requisitos. Los estudiantes deben:

Poseer una noción de la meta, estándar o nivel de referencia al que se aspira.

Comparar el nivel real (o el que se tiene en ese momento) de actuación con el nivel-meta o estándar.

Implicarse en un curso de acción apropiado conducente a salvar la brecha entre el nivel que se tiene y aquel al que se aspira.

(...) El *feedback* es el modo en que los instructores ayudan a los estudiantes a identificar el conocimiento del que carecen.”¹

Con respecto al *feedforward*, estos mismos autores apuntan que se trata de una extensión natural de un buen ejercicio de *feedback* y que, de forma complementaria a este último, ofrece la dirección proactiva que permite al sujeto avanzar mejorando.

El buen *feedback* comprende no sólo el comentario sobre la actuación realizada sino sugerencias respecto a lo que habría que hacerse a continuación. En particular, proporcionar consejos sobre cómo mejorar el siguiente elemento de trabajo puede resultar especialmente útil a los estudiantes que reciben *feedback*, sobre todo cuando tales orientaciones se adoptan en el transcurso del trabajo, de modo tal que se pueden hacer reajustes de forma continua durante dicho proceso. Puede resultar valioso comprobar que se proporciona suficiente *feedforward* de ese tipo y no tan sólo *feedback* sobre lo que ya se ha hecho y sobre lo abordado previamente. (Conaghan y Lockey, p. 48)

Mediante el *feedback* y el *feedforward*, además de facilitar información relativa a su nivel de actuación en comparación con la meta u objetivo previamente fijada, profesores y estudiantes aprenden juntos a compartir

¹ Traducido del original. Conaghan, P. & Lockey, A. (2009). Feedback to feedforward. A positive approach to improving candidate success. *Notfall Rettungsmed, Suppl 2*, 45-48. Recuperado el 30 de octubre, 2011, <http://www.upc.edu/rima/grups/grapa/bibliografia-evaluacion/publicaciones/p.-conaghan-a.-lockey.-feedback-to-feedforward.-a-positive-approach-to-improving-candidate-success>

fórmulas de actuación que les permitirán realizar el salto cognitivo entre el nivel del que se parte y aquel al que se aspira (Iglesias, 2012).

Llevar a cabo una buena práctica de *feedback* implica (Conaghan y Lockey, 2009; y Nicol & MacFarlane-Dick, 2006):

- Facilitar el desarrollo de la autoevaluación/reflexión en el aprendizaje.
- Estimular el diálogo entre docentes y discentes en torno al aprendizaje.
- Ayudar a clarificar el significado real de una buena actuación (metas, criterios, estándares que se esperan conseguir).
- Proporcionar oportunidades para salvar la distancia existente entre la actuación real y la deseada.
- Ofrecer a los estudiantes información de alta calidad sobre su aprendizaje.
- Estimular las creencias y/o pensamientos motivadores positivos y la autoestima.
- Proporcionar información a los docentes que puede emplearse para ayudarles a planificar su enseñanza.

El *feedback* acompaña al *feedforward* que se proporciona a los estudiantes estimulándoles y motivándoles puesto que se parte de la premisa de que el cambio y el aprendizaje del alumnado se produce como consecuencia de un diseño formativo orientado a la búsqueda de soluciones, a una visión positiva de las situaciones a las que se enfrenta, a cimentar las competencias y fortalezas de la propia persona y, en suma, a una construcción social y colaborativa que se traduce en un resultado superior al de la media prevista. En este proceso, el estudiante lleva a cabo acciones diversas que, si bien están cimentadas en el presente, encierran una proyección de futuro inmediato que va a revertir en resultados exitosos evitando con ello incurrir en un círculo de lamento permanente sobre situaciones erróneas ocurridas en el pasado (Iglesias, 2012, pp. 472-473).

Desde esta perspectiva, se contribuye no sólo a que el alumno aprenda sino a que se forme como persona en interacción con los demás, en un proceso de mediación y relación con el tutor-docente y con los compañeros del curso a través de una enseñanza eficaz y de calidad dentro de un entorno individualizado del aprendizaje.

Para ello, de forma complementaria a otras metodologías y medios, contamos con las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) cuyo empleo sobrepasa con creces los intereses tecnológicos, políticos, sociales o económicos, y está cobrando cada vez mayor importancia en el ámbito educativo. Debemos aprovechar las grandes ventajas que presentan los entornos virtuales en el aprendizaje de los estudiantes, puesto que la diversidad y versatilidad de estos medios y el uso que éstos hacen de los mismos están generando cambios en sus mismas estructuras de pensamiento, lo que puede arrojar luz sobre la forma más adecuada de obtener el máximo rendimiento de los aprendizajes mediante sistemas alternativos de evaluación de competencias complementados por una adecuada valoración de sus Estilos de Aprendizaje.

Lo anterior dibuja someramente el marco en el que se ubica el proyecto de innovación docente que presentamos y que ya tuvimos la oportunidad de iniciar a través de un proceso de adaptación de las asignaturas de los títulos de Grado y de los Cursos de Adaptación al Grado y de las menciones de una

forma flexible durante el curso académico 2010-11 gracias al impulso del Proyecto de Innovación Docente (convocatoria 2010/2011) ID10/176 que lleva por título “*Elaboración de asignaturas en el campo virtual*”, y cuyo reflejo ha quedado patente en la presentación de los resultados mediante una comunicación presentada en las Primeras Jornadas de Innovación Didáctica de la Universidad de Salamanca, celebradas los días 17 y 18 de noviembre de 2011, así como a través de su publicación en las actas de las mismas (Iglesias, 2011, pp. 228-235).

Durante el curso académico 2011-2012, se han llevado a cabo acciones paralelas a partir de la aplicación efectiva de otros dos proyectos de innovación aprobados igualmente en la USAL, a saber, “*Sistemas alternativos de evaluación de competencias aplicadas a los estudiantes en las titulaciones de Grado y Máster de Educación y Turismo en los Campus de Ávila, Zamora y Salamanca*” (ID11/213) y “*Diseño de actividades de coordinación entre distintas materias impartidas en las titulaciones de Grado de Educación y Turismo y Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas*” (ID11/214).

A este respecto, el equipo multi e interdisciplinar que participa en esta iniciativa, vio la necesidad de poner en práctica las asignaturas diseñadas no sólo para comprobar su buen funcionamiento sino, adicionalmente, para incorporar sistemas alternativos de evaluación que permitieran de algún modo valorar los aprendizajes de los estudiantes así como su grado de adquisición de las competencias, mediante el diseño de estrategias docentes y el desarrollo de sistemas de evaluación de competencias. No cabe duda de que los contenidos académicos de los estudiantes están cambiando tanto como la forma que tienen de aprenderlos. Las posibilidades de las que hoy en día disponen los discentes para acceder a los conocimientos en tiempo y forma han superado todas las limitaciones que uno pueda concebir gracias a los medios tecnológicos cada vez más sofisticados de los que disponemos. No obstante, estos mismos conocimientos así como la manera de adquirirlos y asimilarlos han de ser igualmente objeto de evaluación. Y es aquí donde se están produciendo transformaciones de un alcance inusitado pues la evaluación ya no es vista únicamente como la obtención de unos resultados favorables o desfavorables -evaluación sumativa- sino como una oportunidad para que los estudiantes aprendan, para que los docentes puedan mejorar la enseñanza y para que, sin excepción, todos los agentes implicados en este proceso favorezcan el desarrollo óptimo del aprendizaje a través de un trabajo conjunto de retroalimentación (*feedback*) y proalimentación (*feedforward*) –evaluación formativa- (Iglesias, 2012). Sólo llevando a cabo procesos de evaluación donde se conjugue lo formativo con lo sumativo ofreceremos “(...) a los estudiantes la oportunidad para aprender a consolidar su atención sobre lo que leen, escuchan o sienten, a asociar esos estímulos de manera significativa y sistemática a lo que ya conocen, transformarlos a fondo, profundamente, hasta integrarlos en sus memorias a largo plazo” (Rodríguez e Ibarra, 2011, p. 14).

La evaluación posee, pues, un carácter instrumental, esto es, constituye un medio para el aprendizaje. De ahí que nuestro propósito haya sido en todo momento ofrecer a los alumnos una educación de calidad empleando alternativas educativas y evaluativas flexibles y en consonancia con la persona a partir de la valoración de sus estilos de aprendizaje. A este respecto,

consideramos que la experiencia ha resultado sumamente positiva y que, como veremos, estamos logrando dar cumplimiento a nuestros objetivos.

Objetivos

Los objetivos que nos marcamos a lo largo del proyecto fueron los siguientes:

- Valorar el estilo de aprendizaje de los estudiantes para facilitarles las metodologías y estrategias necesarias para la consecución de las competencias propuestas.
- Seleccionar y poner en práctica las metodologías más adecuadas que permitan al alumno alcanzar los objetivos de aprendizaje y las competencias básicas.
- Establecer las competencias básicas que el alumno ha de alcanzar y los indicadores que permitan valorar en qué medida lo hace.
- Formular los criterios de evaluación e indicar las técnicas e instrumentos a emplear para evaluar si el alumno ha alcanzado los objetivos y las competencias básicas.
- Diseñar y construir instrumentos que permitan evaluar los aprendizajes de los alumnos y comprobar si han adquirido las competencias asignadas.
- Incorporar en la plataforma *Stadium (Moodle)* los materiales elaborados para cada una de las asignaturas.
- Comparar y valorar las experiencias y resultados obtenidos en cada una de las materias trabajadas.
- Analizar los datos obtenidos a final de curso con el fin de comprobar si los alumnos han alcanzado las competencias básicas y en qué medida lo han hecho.

Las titulaciones implicadas en este Proyecto fueron las siguientes:

GRADO / MASTER	ASIGNATURAS
Grado de Maestro de Educación Infantil y de Educación Primaria	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Didáctica General ▪ Atención a la Diversidad ▪ Ciencias de la Naturaleza y su Didáctica ▪ Procesos e Instituciones educativas ▪ Enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales ▪ Expresión Musical en la Educación Primaria
Grado de Maestro en Educación Primaria (Curso de Adaptación)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ An introduction to EFL ▪ English for Young Learners ▪ Necesidades y respuesta educativa en alumnos con discapacidad

Grado de Turismo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Introducción al Turismo ▪ Técnicas de investigación aplicadas al Turismo ▪ Marketing de Servicios Turísticos
Grado de Educación Social	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Atención a la Diversidad en Educación Social
Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Atención a la Diversidad ▪ Didáctica en la especialidad de Inglés ▪ Metodología de la especialidad de Inglés

Tabla 1.- Titulaciones implicadas en el Proyecto

Metodología

A fin de lograr los objetivos propuestos, nos basamos en una metodología colaborativa para los docentes implicados y una metodología activa para los estudiantes matriculados en cada una de las materias. Y para alcanzar algunas de las competencias, se fomentó el uso de recursos favorecedores del aprendizaje colaborativo a través de las tecnologías (*wiki*, foro, *chats*, etcétera). Asimismo, los docentes implicados realizaron reuniones periódicas donde pusieron en común las acciones previamente definidas (diseño de actividades, planteamiento de la evaluación desde la plataforma *Moodle* –definiendo criterios e identificando indicadores-, detección de dificultades, etc.).

Además, el equipo de trabajo mantuvo diversas reuniones a lo largo del curso para la discusión y el intercambio de opiniones sobre algunos aspectos específicos del proyecto. Las propias Tecnologías de la Información y Comunicación –correo electrónico- facilitaron, por lo demás, la comunicación entre los distintos miembros del grupo, proporcionando información precisa y solucionando problemas mínimos que surgieron en momentos puntuales.

Resultados

Somos conscientes de que en el momento actual la educación requiere pautas metodológicas que potencien los aprendizajes auténticos, variados, enriquecedores y motivadores, y que respondan a la vez a estilos de aprendizaje diversos para poder obtener el máximo provecho de las potencialidades y el pleno desarrollo de las competencias de cada individuo y del resultado de sus interacciones. Por este motivo, nuestra máxima prioridad en el Proyecto fue valorar el estilo de aprendizaje de los estudiantes con el fin de facilitarles las metodologías y estrategias necesarias para la consecución de las competencias propuestas; seleccionar y poner en práctica las metodologías más adecuadas para que los alumnos alcanzasen los objetivos de aprendizaje y las competencias básicas; establecer las competencias básicas que el alumno debía adquirir y los indicadores que permitieran valorar en qué medida lo estaban haciendo; formular los criterios de evaluación e indicar las técnicas e instrumentos empleados para evaluar si el alumno había alcanzado los objetivos y las competencias básicas; diseñar y construir instrumentos para

evaluar los aprendizajes de los alumnos y comprobar si habían adquirido las competencias asignadas, entre otros.

Como ya hemos indicado, en tanto que medio para el aprendizaje, también la evaluación tiene carácter instrumental si asumimos que el aprendizaje, desde una perspectiva estrictamente neurocientífica y, por ende, neurodidáctica, puede ser abordado como una función fundamental de las neuronas que no se puede llevar a cabo de modo individual sino que requiere el concurso de grupos de neuronas pues al aprender, lo que estamos haciendo es modificar constantemente el cerebro mediante nuevas fuentes de estimulación, experiencias y conductas. Todo este complejo proceso da lugar a una memoria potencial susceptible de ser empleada en el momento preciso. O si se prefiere, empleando la definición ecléctica que ofrecen Alonso, Gallego y Honey (1994, p. 22), “aprendizaje es el proceso de adquisición de una disposición, relativamente duradera, para cambiar la percepción o la conducta como resultado de una experiencia”. Por todo ello, desde una mirada educativa, podemos afirmar que, en rigor, aprendemos en función del estilo de aprendizaje y de las estrategias de enseñanza que empleamos. Son muchas las definiciones ofrecidas entorno al concepto de ‘*Estilo de Aprendizaje*’; no obstante, la mayoría de ellas coincide en que “(...) se trata de cómo la mente procesa la información o cómo es influida por las percepciones de cada individuo” (Alonso et al., 1993, p. 45). Estos autores hacen suya la definición propuesta por Keefe (1998) que entiende por Estilos de Aprendizaje “los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje” (citado en Alonso et al., 1993, p. 48). Nosotros, aún estando totalmente de acuerdo con la definición propuesta, también entendemos por Estilo de Aprendizaje el conjunto de estrategias o métodos que cada persona emplea en distintos momentos para llevar a cabo los aprendizajes. No todas las personas aprenden de la misma manera ni siguen ritmos idénticos de aprendizaje. Cada individuo posee características personales, físicas, psíquicas y sociales que le diferencian del resto. Y son estas diferencias las que establecen las diversas modalidades de aprendizaje. Los distintos tipos de personalidad que como docentes encontramos en las aulas requieren tipos variados de actividades para llegar al tipo de personalidad predominante. Cada persona privilegia una modalidad a la hora de recibir la información a través de los sentidos (sea ésta visual, auditiva o cinestésica). Por todo ello, debemos ofrecer oportunidades a los alumnos para satisfacer las diversas modalidades de preferencia adaptadas a las condiciones óptimas en las que puede funcionar el cerebro (movimiento, agua, música y entorno visual). Todos disponemos de una inteligencia predominante (lingüística, lógica, matemática, interpersonal, intrapersonal, musical, visual-espacial, corporal-cinestésica, naturalista o emocional). En virtud de ello, el docente tendrá que basarse en un repertorio de actividades que no sólo garantice que todos los alumnos aprendan según su inteligencia predominante sino que también estimule de manera equilibrada las otras inteligencias. El nivel de estímulo cognitivo que ofrezcamos a los alumnos habrá de reflejar el tipo de aprendizaje que enseñamos. Para traducir a la práctica todas estas constataciones, existen distintas teorías y modelos que establecen el marco conceptual sobre el que se sustentan los variados estilos de aprendizaje. Así pues, estas teorías y modelos ayudan a comprender mejor: a) determinados comportamientos que

pueden surgir en el aula; b) la forma en que se relacionan esos comportamientos con la manera de aprender de los alumnos; y, c) el tipo de actuaciones que se podrían llevar a cabo para obtener resultados eficaces en situaciones concretas (Iglesias, 2008, 2012). Entre las múltiples teorías y modelos a los que aludimos se encuentran: el perfil de tipos psicológicos de Myers Briggs, el inventario de estilo de aprendizaje de Kolb, el modelo de aprendizaje de Gregorc, el inventario de estilo de aprendizaje de Dunn y Dunn, el modelo Visual-Auditivo-Kinestésico de las modalidades perceptivas (VAK), la teoría de las Inteligencias Múltiples y/o los estilos de aprendizaje según P. Honey y A. Mumford. Estos autores partieron de una reflexión académica y de un análisis de la teoría y cuestionarios de D. Kolb (1984), para llegar a una aplicación de los Estilos de Aprendizaje en la formación de directivos del Reino Unido. Les preocupaba averiguar por qué en una situación en la que dos personas comparten texto y contexto una aprende y otra no. La respuesta radica en la diferente reacción de los individuos, explicable por sus diferentes necesidades acerca del modo por el que se exponen al aprendizaje y aprehenden el conocimiento. Los Estilos de Aprendizaje de cada persona originan diferentes respuestas y diferentes comportamientos ante el aprendizaje.

Honey y Mumford asumieron gran parte de las teorías de D. Kolb (1984) insistiendo en un proceso circular del aprendizaje que atraviesa cuatro etapas y, por eso mismo, en la importancia del aprendizaje por la experiencia. Según Honey (1986) los Estilos de Aprendizaje serán algo así como la interiorización por parte de cada sujeto de una etapa determinada del ciclo. Los Estilos para P. Honey y A. Mumford son también cuatro, que a su vez se corresponden con las cuatro fases de un proceso cíclico de aprendizaje: activo, reflexivo, teórico y pragmático. Esta clasificación no se relaciona directamente con la inteligencia porque hay gente inteligente con neta predominancia en diferentes Estilos de Aprendizaje. El *Learning Styles Questionnaire (L.S.Q.)* de Peter Honey y Allan Mumford está compuesto por ochenta ítems. El sujeto debe responder si está de acuerdo o en desacuerdo, a todas las preguntas. La mayoría de los ítems son comportamentales, es decir, describen una acción que alguien puede realizar. El LSQ está diseñado para detectar las tendencias generales del comportamiento personal (Alonso, Gallego y Honey, 1993, pp. 68-71).

De todos ellos, nos vamos a centrar en los dos últimos por ser los empleados para valorar los Estilos de Aprendizaje de los alumnos que han participado en este proyecto de innovación. Coincidimos con Alonso, Gallego y Honey (1993, pp. 60-61) en que el fin último de conocer los Estilos de Aprendizaje de los alumnos no es

(...) acomodarse a las preferencias de Estilo de “todos” los alumnos en “todas” las ocasiones. Sería imposible, naturalmente. El docente debe esforzarse en comprender las diferencias de Estilo de sus alumnos y adaptar –ajustar- su Estilo de Enseñar en aquellas áreas y en aquellas ocasiones, que sea adecuado para los objetivos que se pretenden. Coincidimos con Doyle y Rutherford (1984) al señalar cuatro aspectos importantes:

1. El docente debe concretar qué dimensiones de Estilo de Aprender considera importantes, teniendo en cuenta el nivel de edad de los alumnos, su madurez, el tema que se está estudiando...
2. Debe elegir un instrumento y método de medida apropiado para las características de sus alumnos.
3. Necesita considerar cómo “acomodarse” a la más que probable diversidad y pluralidad de datos que aparecerán en el diagnóstico.
4. Se encontrará, muy probablemente, con una serie de dificultades contextuales, como las características del aula, número de alumnos, estructura y cultura del Centro Educativo...

En este sentido, la finalidad última que se persigue es favorecer en el alumno su capacidad de aprender a aprender. Smith (1988, p. 16) sostiene que la persona ha aprendido a aprender si sabe:

- Cómo controlar el propio aprendizaje.
- Cómo desarrollar un plan personal de aprendizaje.
- Cómo diagnosticar sus puntos fuertes y débiles como discente.
- Cómo describir su Estilo de Aprendizaje.
- Cómo superar los bloqueos personales en el aprendizaje.
- En qué condiciones aprende mejor.
- Cómo aprender de la experiencia de cada día.
- Cómo aprender de la radio, televisión, prensa, ordenadores.
- Cómo participar en grupos de discusión y de resolución de problemas.
- Cómo aprovechar al máximo una conferencia o un curso.
- Cómo aprender de un tutor.
- Cómo usar la intuición para el aprendizaje.

En definitiva, se contribuye no sólo a que el alumno aprenda sino a que se forme como persona en la interacción consigo mismo y con los demás, y que lo haga en un proceso de mediación y relación con el tutor-docente y con los compañeros del curso (Iglesias, 2011).

A partir de estas premisas, presentamos los cuestionarios aplicados en las distintas titulaciones.

Para la evaluación del Estilo de Aprendizaje de los estudiantes, se ha utilizado el cuestionario de Honey y Alonso –CHAEA-, derivado del cuestionario *Learning Styles Questionnaire* (L.S.Q.) de Honey y Mumford. Este cuestionario se fundamenta en los enfoques cognitivos del aprendizaje aceptando una división cuatripartita del aprendizaje en línea con D. Kolb (1984), B. Juch (1987), P. Honey y A. Mumford (1986). El cuestionario CHAEA consta de tres partes diferenciadas:

1. Cuestiones relacionadas con los datos personales y socioacadémicos de los alumnos que pueden tener alguna influencia en los estilos de aprendizaje de los alumnos.
2. Perfil de aprendizaje numérico y gráfico, imprescindible para averiguar el perfil numérico y gráfico de los alumnos, los ítems que definen cada uno de los cuatro estilos de aprendizaje y las coordenadas para poder trazar

- su propio perfil de estilo de aprendizaje.
3. Cuestionario CHAE propiamente dicho. Consta de 80 ítems breves para diagnosticar los Estilos de Aprendizaje de cada uno de los alumnos (activo, reflexivo, teórico y pragmático).

También hemos aplicado otro cuestionario sobre Estilos de Aprendizaje que consta de 43 ítems y que se subdivide en 5 categorías. En este cuestionario, el alumno sólo tiene que marcar las frases que, en su opinión, reflejan mejor su forma de aprender, de tal manera que los 8 primeros ítems están relacionados con el efecto que puede tener el ambiente en nuestra forma preferida de estudiar, en particular, el sonido, la luz, el calor y la disposición del lugar de trabajo. Los resultados explican el impacto de cada uno de esos elementos. Los 21 primeros ítems se relacionan con la cuestión de las emociones y, en particular, con la motivación, la constancia, la conformidad, el sentido de responsabilidad y la necesidad de estructurar el aprendizaje del alumno.

La tercera categoría, de sesgo sociológico, se aborda en los ítems 22 a 28, examinando hasta qué punto nos gusta trabajar de forma independiente, por parejas, en pequeño grupo o en gran grupo y trabajar con adultos.

Los ítems 29 a 31 atienden a los aspectos fisiológicos y, en concreto, a la preferencia por el aprendizaje visual, auditivo o kinestésico.

Por último, los aspectos psicológicos constituyen la última categoría y se abordan en los 12 últimos ítems. Examinan el grado en que los alumnos son analíticos, globales, tienen dominancia hemisférica izquierda o derecha, son impulsivos o reflexivos.

De forma adicional a este análisis, los alumnos pueden trazar un perfil de sí mismos (con o sin ayuda del profesor), describiendo cómo les gusta trabajar. Este perfil lo realizan de forma individualizada tomando como ayuda una foto propia que les permita observarse más detenidamente y dibujos que representen dónde, cuándo y cómo les gusta estudiar.

Otro de los aspectos que ha sido objeto de especial atención en este Proyecto de Innovación ha sido la incorporación de diferentes sistemas de evaluación en las distintas asignaturas en función del tipo de metodología empleada. Antes de iniciar este proceso, detectamos la necesidad de recibir un curso de formación actualizado sobre evaluación de competencias por lo que en el mes de junio de 2012 trasladamos esta inquietud al Vicerrectorado de Docencia y al Instituto Universitario de Ciencias de la Educación de la Universidad de Salamanca, quienes mostraron en todo momento una actitud favorable y de apoyo ante esta iniciativa, otorgándonos su permiso para realizarlo en la Escuela Universitaria de Educación y Turismo de Ávila. El curso recibido se denomina "*e-Evaluación orientada al e-Aprendizaje en la Universidad*" y fue impartido por el Dr. D. Gregorio Rodríguez Gómez y la Dra. D^a. María Soledad Ibarra Sáiz, ambos miembros del Grupo de Investigación EVALfor y Grupo de Excelencia de la Universidad de Cádiz.

Los ponentes del Curso de formación nos enseñaron a utilizar la herramienta para la evaluación de competencias en educación EvalCOMIX (2009) que puede integrarse en *Moodle* para desarrollar y diseñar, entre otras técnicas e instrumentos de evaluación sistemas de autoevaluación, evaluación por pares, coevaluación, etc., con los alumnos. Este Curso nos hizo tomar conciencia de la importancia de contar no sólo con un buen método de trabajo

sino y, sobre todo, con un buen sistema de evaluación. La evaluación es una parte integral del aprendizaje y las decisiones que, como docentes, tomemos al respecto, van a tener una repercusión directa en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Un sistema de evaluación adecuado se convierte en un proceso motivador para los estudiantes puesto que con él se les permite conocer en cada momento si las tareas que están realizando o las acciones que están poniendo en práctica son las adecuadas; o si por el contrario, necesitan modificar, incorporar o aprender nuevas estrategias para lograr el cometido final.

Sally Brown (2006, p. 24) afirma al respecto:

Se puede argumentar que la única cosa útil que nosotros, como profesores, podemos hacer para influenciar positivamente los procesos de aprendizaje y de enseñanza, es elegir correctamente el diseño de la estrategia de evaluación adecuada a cada propósito. Como sugiere David Boud (1994): los estudiantes pueden escapar de una mala enseñanza, pero no pueden evitar una mala evaluación.

La incorporación de los Grados, el aumento del número de estudiantes en las aulas, la necesidad imperiosa de formar profesionales competentes en ámbitos muy concretos y la gran disparidad de personas que acuden a las aulas con perfiles variados, conocimientos desiguales, experiencias previas y estilos de aprendizaje diferentes, obligan al profesorado a replantearse el sistema de evaluación para que se produzca un equilibrio adecuado entre el número de alumnos y el tiempo dedicado a la tarea evaluativa para evitar que desaparezca el tan necesario *feedback* y *feedforward* que todo alumno ha de recibir para lograr los aprendizajes.

Por todas estas razones, los profesores implicados en este Proyecto tomamos conciencia de la necesidad de mejorar las prácticas de evaluación tratando, en la medida de lo posible, de alcanzar metas viables que, curiosamente, coinciden con las cuestiones que se defienden y se valoran en *The Quality Assurance Agency for Higher Education* –Agencia de garantía de calidad para la enseñanza superior- del Reino Unido, que otorga una gran importancia a:

- La calidad del *feedback* (retroalimentación) y el *feedforward* (proalimentación).
- La adecuación de los métodos de evaluación con los objetivos de aprendizaje pretendidos.
- La congruencia del perfil del estudiante con su nivel y modo de estudio.
- La comprensión de los métodos y criterios de evaluación.

A continuación, presentamos una muestra de algunos de los diferentes sistemas de evaluación que se aplicaron en las distintas asignaturas en función del tipo de metodología empleada.

En las asignaturas correspondientes al área de idioma extranjero (inglés), se han empleado diferentes métodos de enseñanza y evaluación y, entre ellos se encuentra el estudio de casos. En este método de trabajo, la evaluación depende de los objetivos formativos que se persigan: aprendizajes,

competencias desarrolladas (conocimientos, habilidades, actitudes, comunicación, etc.). En el caso que nos ocupa, se han explorado principalmente a través de diversas estrategias como son: a) la calidad de las contribuciones; b) la participación de los estudiantes en el aula, en las tareas, en los seminarios; c) los trabajos relacionados con el contenido del caso; y d) las presentaciones orales realizadas y su adaptación a la audiencia.

Entre los instrumentos y métodos usados para realizar el registro, los docentes de lengua inglesa implicados se han basado en los Portafolios, en los diarios, en la autoevaluación y en la valoración de los audios, videos o tareas de microenseñanza realizadas por los estudiantes, aplicando para ello una evaluación continua y procesual.

En lo que se refiere a las materias correspondientes al ámbito de la Teoría e Historia de la Educación, el profesor implicado puso en práctica varios métodos de enseñanza, entre ellos, el método expositivo / Lección Magistral (*Lecturing*) y la resolución de ejercicios y problemas. En cuanto al sistema de evaluación utilizado, al tener que trabajar un conjunto de competencias amplio, referido a distintos ámbitos del área de conocimiento de Teoría e Historia de la Educación como los sociales, teóricos, histórico-políticos y comparados se manejaron diversos enfoques y medios de evaluación en función de las peculiaridades de cada uno de ellos (evaluación de trabajos de grupo y trabajos individuales). Las técnicas de evaluación utilizadas fueron la observación (asistencia y participación), entrevistas (tutorías) y análisis de documentos (trabajos escritos, materiales, presentaciones); y como instrumentos de evaluación, las listas de control, las escalas de valoración y la rúbrica.

En este caso, también se ha empezado a utilizar la participación de los estudiantes para valorar las intervenciones de sus compañeros sobre las presentaciones grupales en relación con experiencias innovadoras de EAPI. En realidad, se utiliza una combinación entre la evaluación entre iguales y la coevaluación. La coevaluación se planteó en el sentido de tratar que el grupo-clase evaluara el desempeño de un compañero con el fin de involucrar a todos los alumnos en la evaluación de los aprendizajes y proporcionar retroalimentación a sus compañeros. Esto ha hecho que los alumnos se hayan sentido parte de la comunidad de aprendizaje que se ha tratado de establecer y que hayan participado de una manera más directa en otros aspectos clave del proceso educativo, haciendo juicios críticos acerca del trabajo de sus compañeros.

Y, por último, otro método de trabajo y evaluación empleado fue el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) centrado en el Área de Didáctica y Organización Escolar y, en concreto, en la asignatura de Atención a la Diversidad en coordinación con la asignatura de Psicología de las Dificultades de Aprendizaje perteneciente al Área de Psicología Evolutiva y de la Educación, así como en el Master en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, correspondiente al Primer Semestre, y todo lo anterior en coordinación con los compañeros del Área de Didáctica y Organización Escolar que imparten el mismo módulo en dicho Master.

Este tipo de metodología de ABP es ideal para trabajarla de manera coordinada en estas asignaturas pues ambas materias se complementan y ofrecen al estudiante una visión multi e interdisciplinar de la situación educativa

que se pueden encontrar en sus aulas y en sus centros así como la mejor manera de solventar las necesidades educativas y dificultades de aprendizaje que, cada vez con mayor frecuencia, encontramos en las aulas.

En este método de trabajo, durante las primeras sesiones de clase, el docente se encarga de situar al alumno ante las distintas temáticas que se van a abordar a lo largo del curso. Es uno de los momentos más importantes, pues los alumnos requieren de una atención precisa y continuada para resolver dudas, hacer consultas concretas y una orientación detallada en cuanto a todo el proceso de trabajo que han de seguir y realizar.

Como docentes debemos insistir a los estudiantes tanto en la necesidad de cumplir con las lecturas y el trabajo autónomo que se les indique a fin de garantizar un buen funcionamiento y desarrollo del método de trabajo (ABP), como en la relevancia que tiene que lleven a cabo un buen proceso de documentación sobre las distintas temáticas a abordar.

Dentro de las diferentes necesidades educativas específicas y dificultades de aprendizaje que se han estudiado en la asignatura, el propio grupo decide el caso práctico (necesidad y/o dificultad específica) sobre el que va a trabajar bajo la orientación y guía del profesor, a quien compete asesorar, orientar y guiar en la formulación correcta del caso así como valorar su viabilidad.

Cada grupo se reúne con el profesor de manera individualizada en las tutorías establecidas para tal fin, además de llevar a cabo discusiones sobre las distintas temáticas en pequeños seminarios acordados con los alumnos o a través de foros de discusión habilitados en la plataforma virtual propia de la Universidad de Salamanca (*Studium*).

Por otro lado, en el propio aula, el profesor resuelve dudas y clarifica determinadas cuestiones para todo el grupo-clase, aportando nuevas informaciones o informaciones complementarias, en la línea del proceso de planificación y desarrollo propuesto. Todo ello mediante el visionado y análisis de videos y documentales, de la lectura y discusión de otros casos prácticos que sirvan de ejemplo a los discentes y los puedan tomar como referencia para desarrollar sus propios casos.

La evaluación se ha llevado a cabo en tres momentos fundamentalmente:

- El seguimiento del trabajo del grupo y de la participación de sus componentes a través de la observación y del registro de la evolución del grupo mediante las entrevistas y tutorías personalizadas previamente establecidas.
- El análisis del trabajo final elaborado por el grupo (pequeña memoria de trabajo).
- La valoración de la exposición que realiza el grupo sobre los aspectos fundamentales del trabajo realizado y de las respuestas que ofrecen todos los componentes del grupo a las preguntas del profesor y de sus compañeros del grupo-clase (criterios de evaluación por pares y rúbrica).

Mediante el enfoque de Aprendizaje Basado en Problemas que hemos llevado a la práctica, nuestro propósito ha sido emplear una evaluación orientada al aprendizaje (Ibarra, Rodríguez y Gómez, 2012, p. 3) basándonos, principalmente, en sus tres elementos básicos: participación activa de los

estudiantes, proalimentación (*feedforward*) y tareas auténticas. Estos tres elementos ayudan a asumir procesos participativos y colaborativos de evaluación que se apoyan en una concepción abierta, flexible y compartida del conocimiento. Para lograr este cometido, hemos puesto en práctica estrategias concretas como son la evaluación entre iguales y la autoevaluación.

Para Dochy, Segers y Sluijsmans (1999) la evaluación entre iguales es un proceso a través del cual un grupo de personas puntúa a sus compañeros. Por su parte, Falchikov (2001) la define como la evaluación que los estudiantes realizan del trabajo o logros de sus compañeros utilizando para ello criterios relevantes. En definitiva, la evaluación entre iguales puede entenderse como una forma específica de aprendizaje colaborativo en el que los aprendices realizan una valoración sobre el proceso o producto de aprendizaje de todos o algún estudiante o grupo de estudiantes (Ibarra et al., 2012, p. 5).

La autoevaluación, por su parte, se caracteriza por la implicación de los estudiantes identificando los estándares y criterios con los que se ponderará su trabajo y la realización de juicios sobre la extensión que han abarcado con estos criterios y estándares (Boud, 1991, p. 5, citado en Brown y Glasner, 2006, p. 179). La autoevaluación se emplea principalmente para evaluar habilidades, estrategias y competencias puesto que los estudiantes, cada vez más, requieren contar con una práctica sistemática para juzgar su propio trabajo y obtener *feedback* sobre su capacidad de hacerlo.

Conclusiones

Una vez detallados los distintos métodos de trabajo empleados en coherencia con los *Sistemas alternativos de evaluación de competencias aplicadas a los estudiantes en las titulaciones de Grado y Master de Educación y Turismo en los campus de Ávila, Zamora y Salamanca*, podemos concluir que estas ideas sirven para que los profesores podamos diseñar nuevas propuestas al objeto de trabajar de una manera más enriquecedora con los estudiantes, con independencia de su estilo de aprendizaje predominante, teniendo en cuenta, no obstante, la importancia que éste tiene en el desarrollo de sus capacidades.

Los métodos y técnicas presentadas se han diseñado para favorecer, en términos cualitativos, el desarrollo de habilidades sociales, el pensamiento crítico, la capacidad de aprender por uno mismo y la responsabilidad personal y colectiva. Por lo tanto, para llevar a cabo todo este proceso, hemos tenido muy presente una *programación* congruente en los métodos, técnicas y *tareas* propuestas así como factores de actitud, o predisposición, y de *contexto* (Ginnis, 2002) como los siguientes, entre otros:

- Ser optimista y generar altas expectativas: desbordando energía, utilizando lenguaje positivo y diseñando tareas competitivas.
- Crear un entorno propicio: prestando atención a la ventilación, temperatura, humedad, olores, sonidos, mobiliario y materiales de aprendizaje necesarios para realizar el trabajo.
- Acomodar diversos estilos de aprendizaje a través de la variedad, ofreciendo opciones y negociando estrategias de aprendizaje con los

alumnos.

- Aumentar la autoestima de los estudiantes: estableciendo roles, empleando un lenguaje positivo y convirtiendo los errores en aprendizaje positivo.
- Cognición/Pensamiento. Los alumnos procesan datos de las maneras más diversas: de forma creativa, lógica, con lateralidad, imaginación, deducción...
- Inteligencia emocional. El alumnado aprende a manejar emociones y compartirlas con los demás, así como a desarrollar habilidades personales positivas como el autocontrol y valores como la justicia.
- Independencia. Los estudiantes adquieren las actitudes y las habilidades para aprender por sí mismos.
- Interdependencia. Los estudiantes se comprometen, que es la esencia de la cooperación y la base de la democracia.
- Multisensorialidad. Los estudiantes experimentan a través de los sentidos: viendo, oyendo y haciendo.
- Movimiento/articulación. Los estudiantes hablan o escriben pensamientos, a menudo en forma de borrador como parte esencial del proceso de creación del entendimiento personal.

Por consiguiente, podemos afirmar que el uso de diferentes formas de evaluación, métodos de trabajo y estilos de aprendizaje facilita la adquisición de competencias profesionales a los estudiantes, capaces de aplicar los aprendizajes adquiridos, transfiriéndolos a situaciones y contextos diversos, adecuando así el conocimiento obtenido al desempeño del elenco de tareas y funciones que les competen, todas ellas directamente relacionadas con la profesión que van a ejercer. Alcanzar el éxito en este ámbito comporta una estrecha colaboración y la continua coordinación de los profesores que imparten docencia en las distintas titulaciones implicadas en este proyecto educativo, si se quieren obtener resultados de aprendizaje acordes con la nueva estructura de los títulos de Grado y de Master.

La evaluación constituye un sólido instrumento para la mejora permanente y es, a su vez, una responsabilidad de todos los agentes comprometidos en la misma, quienes deben conocer el valor, los efectos y el alcance del proceso de enseñanza-aprendizaje en todas sus dimensiones. Se espera que los alumnos adquieran nuevos conocimientos, consoliden los ya adquiridos, renueven su entusiasmo y asuman plena responsabilidad respecto a la profesión que elijan; que los docentes universitarios desarrollen nuevos aprendizajes con los alumnos, mejorando así sus estilos y estrategias de enseñanza y aprendizaje; y que el propio sistema universitario se enriquezca a través de la visión de sus profesores, acercándose a la realidad compleja que se vive en las aulas, facilitando al máximo el encuentro entre la teoría y las verdaderas exigencias actuales de la sociedad. Un cometido de tal alcance sólo se puede llevar a cabo si se fraguan verdaderos vínculos de corresponsabilidad entre profesores y alumnos, que por un lado, cimenten la labor que realiza cada uno de ellos y, por otro, estén en la base de la plena profesionalización de ambos.

Este proyecto de innovación permite comprobar que resulta viable trabajar de forma colaborativa, coordinada y compartida entre los distintos agentes implicados en el proceso educativo, y que es posible hacerlo en

escenarios diferentes de trabajo y empleando, en función de las características y estilos de aprendizaje de los alumnos, sistemas alternativos de evaluación como son la coevaluación, la autoevaluación y la heteroevaluación. Una forma compartida de trabajo y una valoración conjunta favorecen el desarrollo de las estructuras cognitivas de aprendizaje, así como la autonomía, la responsabilidad y la capacidad de autorregulación por parte de los discentes a la hora de apreciar y valorar qué se espera de ellos y qué es lo que pueden hacer para mejorar sus capacidades a través de estrategias de observación, reflexión y acción puestas en práctica de manera sistemática. Algo así supone, además, un cambio de perspectiva decisivo en la conquista de la autonomía personal, académica y profesional, al permitir al profesor centrar sus esfuerzos en la tarea de orientar, guiar y dinamizar el trabajo de los estudiantes mediante acciones interactivas y proactivas (*feedback* y *feedforward*) en consonancia con la evolución y madurez de los alumnos. En suma, la participación conjunta entre profesores y alumnos y de éstos entre sí en contextos educativos y de aprendizaje,

(...) facilita información relativa a su nivel de actuación en comparación con la meta u objetivo previamente fijada, aprenden juntos a compartir fórmulas de actuación que les permite realizar el salto cognitivo entre el nivel que cada uno tiene y aquel al que se aspira. (...) el cambio y/o el aprendizaje del alumno se produce como consecuencia de un diseño formativo orientado a soluciones, a una visión positiva de las situaciones a las que se enfrentan, en un apoyo a las competencias y fortalezas de la propia persona y a una construcción social y colaborativa que se traduce en un resultado superior al de la media prevista. (Iglesias, 2012, pp. 473-474)

Referencias bibliográficas

- Alonso, C.M.; Gallego, D.J. y Honey, P. (1994). *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora* (8ª ed.). Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Brown, S. y Glasner, A. (2006). *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- Conaghan, P. & Lockey, A. (2009). Feedback to feedforward. A positive approach to improving candidate success. *Notfall Rettungsmed, Suppl 2*, 45-48. Recuperado el 30 de octubre, 2011, de <http://www.upc.edu/rima/grups/grapa/bibliografia-evaluacion/publicaciones/p.-conaghan-a.-lockey.-feedback-to-feedforward.-a-positive-approach-to-improving-candidate-success>
- Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. Recuperado el 3 de junio, 2012, de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm#marco
- De Miguel Díaz, 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.
- Dochy, F., Segers, M., & Sluijsmans, D. (1999). The Use of Self-, Peer and Co-assessment in Higher Education: a review. *Studies in Higher Education*, 24(3), 331-350.
- Falchikov, N. (2001). *Learning together: peer tutoring in higher education*. London: Routledge Falmer.
- Ginnis, P. (2002). *The Teacher's Toolkit. Raise Classroom Achievement with Strategies for Every Learner*. Malta: Gutemberg Press.
- Ibarra, M.S. (Coord.) (2009). EvalCOMIX: Herramientas y procedimientos para la evaluación de competencias en Educación. En Simposium. *Actas del XIV Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa* (pp. 103-138). Huelva: AIDIPE.
- Ibarra, M^a.S.; Rodríguez, G. y Gómez, M.A. (2012). La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad. *Revista de Educación*, 359, 206-232.
- Iglesias Rodríguez, A. (2011). ¿Aprendizaje colaborativo a través de los foros? Experiencia en un curso on-line. En A. Hernández y S. Olmos. (Eds.), *Metodologías de aprendizaje colaborativo a través de las tecnologías* (pp. 175-185). Salamanca: Ediciones Universidad.
- Iglesias Rodríguez, A. (2011). Elaboración de asignaturas en el campus virtual. En J.L. De las Heras Santos, M. Peinado Moreno, D. Pereira Gómez y J.A. Rodríguez Sánchez. (Coord. y Edic.), *Primeras Jornadas de Innovación Docente en la Universidad de Salamanca* (pp. 228-235). Salamanca: Universidad de Salamanca-Vicerrectorado de Docencia.
- Iglesias Rodríguez, A. (2012). Feedback y feedforward a través de los foros. Experiencia en un curso online de la Universidad de Salamanca. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13(1), 459-477.

- Iglesias Rodríguez, A. (Coord.) (2008). *Neuropedagogía*. Salamanca: Universa Terra Ediciones.
- Keefe, J.W. (1988). *Profiling and utilizing Learning Style*. Reston, Virginia: NASSP.
- Nicol, D.J. & MacFarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, Vol. 31(2), pp. 199-218. Recuperado el 30 de octubre, 2011, de http://tltt.strath.ac.uk/REAP/public/Resources/DN_SHE_Final.pdf
- Padilla, M.T.; Gil, J. (2008). La evaluación orientada al aprendizaje en la Educación Superior: condiciones y estrategias para su aplicación en la docencia universitaria. *Revista Española de Pedagogía*, 241, 467-486.
- Reforma e Innovación. (s.f.). Recuperado el 3 de junio 2012 de <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/strengthening-education-systems/higher-education/reform-and-innovation/>
- Rodríguez, G. e Ibarra, M^a. S. (2011). *e-Evaluación orientada al e-Aprendizaje estratégico en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Segers, M. & Dochy F. (2001). New assessment forms in problem-based learning: the value-added of the students' perspective. *Studies in Higher Education*, 26(3), 327-343.
- Smith, R.M. (1988). *Learning how to Learn*. Milton Keynes, U.K.: Open University Press.

EL PAPEL DE LA REFLEXIÓN CRÍTICA EN LA CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO PRÁCTICO DOCENTE

Juan José Mena Marcos
María Luisa García Rodríguez
Universidad de Salamanca

RESUMEN

Se asume de modo casi unánime como la reflexión crítica docente (ej. proporcionar explicaciones socio-políticas a los eventos de clase) es más efectiva que el pensamiento habitual (sólo describir los sucesos y hechos) para analizar las situaciones de aula. No obstante aún queda por desvelar si este modo de reflexionar garantiza la construcción de un conocimiento práctico genuino que sea más eficaz para resolver problemas.

En este estudio se pretende, por un lado, describir el conocimiento docente que los profesores muestran en su práctica y, por otro; valorar si adoptar una posición crítica permite inferir más conocimientos y de mejor calidad, esto es, más precisos.

Ciento cuatro profesores en formación, bajo la supervisión de los profesores tutores de 73 escuelas, participaron en este estudio. Escribieron informes sobre su práctica (ej. dar una clase) y se analizaron proposicionalmente.

Los resultados muestran como los conocimientos docentes varían en grado de complejidad y la reflexión crítica no siempre garantiza la producción de mayor y mejor conocimiento práctico. Ello implica que el hecho de sugerir que los profesores adopten una posición crítica como modo eficaz de interpretar su práctica no implica necesariamente una mejora de la misma.

PALABRAS CLAVE

Reflexión docente, conocimiento práctico profesional, conciencia crítica, formación del profesorado.

ABSTRACT

It is largely assumed in educational research that adopting a critical awareness (i.e. being able to provide socio-political explanation for events) will be more effective for scrutinizing teaching action than teachers' habitual thinking (giving accounts of events) or teachers' descriptive reflection (giving personal justifications for events) because it provides richer understandings. However, it still remains unclear to what extent critical awareness assists teachers in constructing new situational knowledge, which, in the end, constitutes the ultimate promise of teacher reflection.

In this study we attempt to describe the practical knowledge student teachers show in classroom and to examine whether adopting a critical stance helps teacher to infer (1) more practical and (2) better quality knowledge (i.e. being precise).

One hundred and four preservice teachers, who worked in 73 different schools, participated in the study. Under supervision of their collaborative teachers, they wrote a report about their teaching. Reports were content-analyzed following propositional analysis.

The findings showed that practical knowledge varies in several degrees of complexity and that critical reflection does not always guarantee the

production of more and better local knowledge. This implies that adopting a critical attitude does not necessarily imply a more effective way of redescribing practice than other sorts of thinking.

KEY WORDS

REFLECTIVE PRACTICE, Practical Pedagogical Knowledge, Critical Inquiry, Teacher Education.

Marco teórico

En las últimas décadas la investigación educativa ha defendido como la reflexión docente, entendida como un proceso de análisis, elaboración y cuestionamiento de las propias experiencias, ayuda a los profesores a construir nuevas representaciones situacionales de su práctica (Day, 2004; Hargreaves, 2003; Kaur, 2012)

El hecho de que los docentes tomen conciencia de las creencias, conocimientos y valores implícitos proporciona una “disposición para teorizar” (Eraut *et al.*, 2004, p.71) que permite revelar el conocimiento tácito que subyace a la acción (Schön, 1983). El cúmulo de estos conocimientos una vez explicitados puede, finalmente, generar un corpus teórico más cercano a la práctica que permita responder a las necesidades docentes.

Todo ello ha llevado a pensar que estas teorías se ofrezcan a los profesionales en la nueva formación del profesorado, ya que se ha demostrado como la transmisión de teorías didácticas no ha tenido el impacto deseado para orientar convenientemente las acciones del aula (Kvernbekk, 2001). El conocimiento académico, en la práctica, no ha demostrado ser más válido que el conocimiento que existe en la mente de los profesores ya que no cumple su promesa de cambiar las prácticas rutinarias (Fenstermacher, 1994). Y eso se debe a que este conocimiento académico o conocimiento codificado (el amparado por los estudios de investigación académicos) difiere según Eraut (2007) del conocimiento personal (aquel que surge de la experiencia directa). Este último es aquel saber que la persona lleva a la situación práctica y que permite pensar, interactuar y hacer, una plasticidad que no tiene el conocimiento codificado. Shulman lo llamó sabiduría práctica y Grimmert y MacKinnon (1992) extendieron esta concepción al llamado *conocimiento artístico*, un saber derivado de la asignación de significados que tanto profesores como investigadores prácticos elaboran de los numerosos dilemas que se encuentran en su práctica.

Desde esta perspectiva queda claro como la formación docente no puede únicamente “transmitir” el conocimiento codificado como un conjunto de conceptos y procedimientos estandarizados ya que la naturaleza dinámica de los fenómenos educativos hace difícil generalizar comportamientos o circunstancias locales a otras situaciones.

Consecuentemente la investigación educativa ha empezado a considerar el hecho de formar de profesionales críticos reflexivos como una alternativa prometedora ya que ello permitiría que los profesores elaboren sus propias teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje a partir de los datos de su propia práctica. La reflexión crítica se convertiría en un camino riguroso para desarrollar estrategias de enseñanza efectivas que dieran lugar a un pensamiento pedagógico de mayor nivel capaz no sólo de comprender mejor la práctica docente sino también de mejorarla.

De modo sucinto podemos definir la reflexión crítica como la “evaluación sistemática de un rango de factores complejos cuyo resultado es un juicio o decisión sobre el curso de una acción o respuesta futura (Watts & Lawson, 2009, 610). El que la respuesta sea adecuada o no depende de la precisión con la que se predefinan los factores influyentes. Van Manen (1995) denomina esta habilidad como “tacto pedagógico”: la capacidad de los profesores de responder a las diferentes situaciones de la vida de clase y las necesidades de los alumnos a partir de la experiencia. Rodgers y Raider-Roth (2006) hablan de “presencia”, es decir, un estado de conciencia, receptividad y conexión que evita la tendencia de reducir la enseñanza reflexiva a una serie de comportamientos o habilidades” (ibídem, p.30). Gallagher y Zahavi (2008) hablan de la búsqueda de estructuras de experiencias a través de la corroboración intersubjetiva, lo que requiere prestar atención a las propiedades compartidas de la experiencia entre colegas en vez de elementos únicos y singulares.

Lo que parece evidente es que la práctica reflexiva va más allá del mero pensamiento sobre la práctica (Parker, 1997). Hatton y Smith (1995) establecen cuatro niveles de reflexión progresivamente más complejos donde la reflexión crítica supondría el estado ideal: (1) *Reflexión habitual*; pensamiento que no implica un cuestionamiento profundo que vaya más allá de la mera descripción; (2) *Reflexión descriptiva*; un tipo de reflexión que aporta razones sobre los hechos que se comunican pero basadas en juicios personales sin hacer alusión a perspectivas de otros; (3) *Reflexión dialógica*: Es una forma de discurso en la que los profesores piensan en soluciones que otros han dado acerca del tópico o problema al que se hace referencia. También puede darse si existe un diálogo entre quien reflexiona y su papel en los eventos acaecidos. Es decir, existe una evaluación de los juicios emitidos y la consideración de posibles alternativas para explicarlos e hipotetizar sobre ellos; (4) *Reflexión crítica*: en este tipo de reflexión los pensamientos docentes tienen en cuenta los contextos históricos, sociales y políticos más amplios a la hora de redescubrir su propia acción.

A pesar de la insistencia teórica por que los educadores pasen a tener una formación más crítica, aún no queda del todo claro cómo los profesores se benefician de misma para construir nuevos conocimientos que permitan mejorar su propia enseñanza. La investigación ha demostrado cómo los docentes manifiestan distintos grados de reflexión en tareas requeridas (Ward y McCotter, 2004). Básicamente se asume que la reflexión crítica ha de implicar un proceso de carácter metacognitivo que, en la literatura, se compone de cuatro pasos, coincidentes a su vez con el proceso de la investigación-acción: (1) definición del problema (Lewin, 1946; and Elliot, Barret & Hull (1986); Kemmis & McTaggart (1988); (b) establecimiento de metas (Schön, 1983; Liston & Zeichner (1993); (c) experimentación (Dewey, 1910; Schön, 1983) y (d) evaluación (Elliot, 1986; Dewey, 1910).

No obstante no sólo la conciencia crítica parece suficiente para cambiar las prácticas docentes. Schön (1983) asegura como el sentido último de la reflexión (su promesa final) es la de generar un conocimiento práctico, contextual y genuino que permita resolver los problemas que se presentan en las aulas y que la investigación tradicional no puede acometer completamente

Otros autores como Korthagen (2010) sugieren entonces que el producto genuino de la reflexión crítica pasa por saber etiquetar los resultados

obtenidos dentro de un lenguaje simbólico que permita extraer los contenidos del contexto local de donde proceden. Esta categorización sigue tres niveles: (1) nivel de la gestalt, en el cual los profesores recogen experiencias de su práctica a partir de ejemplos concretos); (2) el nivel del esquema, en el cual los profesores convierten las experiencias en principios pedagógicos y (3) la elaboración de teorías: relacionar cada uno de los esquemas del nivel anterior en un orden superior dando lugar a una teoría coherente.

Todo lo anterior lleva a plantearnos en este estudio la necesidad, por un lado, de describir el conocimiento docente que profesores en formación y profesores tutores muestran en situaciones prácticas (ej. dar una clase) y, por otro; valorar si adoptar una posición de práctico reflexivo crítico permite (a) inferir más conocimientos y (b) de mejor calidad, es decir, cuyos argumentos sean más precisos (ej. interpretación directa e inequívoca de su significado).

Metodología

En los años 2008-2010 se matricularon en el último curso de magisterio en la Universidad de Salamanca 1.134 alumnos. De ellos, 441 de las especialidades de educación infantil y primaria, realizaron el Practicum II, de un mes de duración, en colegios públicos, privados y concertados de infantil y primaria en varias regiones de España.

Recogida de datos.

Bajo la supervisión del tutor de prácticas, 104 profesores en formación tuvieron que dar una clase y después de la misma se les requirió que describieran en un informe de 3-4 páginas los aspectos que más les llamaron la atención (ej. incidentes críticos; Griffin, 2003) siguiendo este esquema: a. Definición de los problemas o circunstancias especiales de la clase; b. Metas y objetivos; c. acción y d. Evaluación. Bajo un modelo de investigación-acción los profesores en formación reflexionaron por escrito (reflexión sobre la acción; Schön, 1983) sobre al menos dos incidentes críticos, bien fueran positivos o negativos, de la sesión de clase que resultaron importantes para ellos.

Los 104 informes finales se recogieron una semana después de la realización de la sesión que tuvo lugar en la última quincena del practicum de infantil y primaria.

Además, catorce conversaciones entre profesores de prácticas y profesores tutores fueron grabados en vídeo en las que se les pidió que discutieran los puntos fuertes y débiles de las sesiones. No obstante en los resultados que ofrecemos en este estudio sólo aluden a la información recogida en los informes. La razón de elegir técnicas de recogida de datos basada en documentos y en la observación se fundamenta en el hecho de que el conocimiento profesional, según se ha demostrado, no puede ser revelado mediante técnicas de encuesta o entrevistas (Eraut, 2007).

Análisis de datos.

Tanto los informes como las transcripciones de las grabaciones fueron analizados siguiendo técnicas de análisis del discurso. De modo más concreto, se eligió el análisis proposicional, una técnica procedente de la psicología de la comprensión de textos que consiste en desglosar el discurso en las unidades mínimas de significado psicológico (no léxico), esto es, en proposiciones o

ideas que contienen un único predicado (Bovair & Kieras,1985; Kintsch & Van-Dijk,1978).

La mayoría de las proposiciones sujetas a escrutinio encierran otras de segundo y tercer nivel que sintácticamente suelen corresponderse con oraciones subordinadas:

Ej.: *Leticia y Raquel tiraron los papeles al suelo porque estaban cansadas.*

En este ejemplo existen dos proposiciones:

P1. Leticia y Raquel tiraron los papeles al suelo.

P1.1. (CAUS.). Estaban cansadas.

La proposición P1.1. es la causa que motivó el hecho de que las alumnas tiraran los papeles al suelo. Ambos predicados, debido a su relación semántica se consideran como una única proposición con dos niveles.

El procedimiento de análisis siguió estos cuatro pasos: (1) selección de la información en párrafos; (2) segmentación de los párrafos en proposiciones o ideas (3) Identificación de temas a partir de la agrupación de las proposiciones y (4) categorización de las proposiciones siguiendo la técnica de análisis inductivo de la Teoría del análisis fundamentado (Corbin y Strauss, 1990). Se procedió a hallar la fiabilidad de cada uno de los pasos mediante el coeficiente Kappa de Cohen. Las puntuaciones para los pasos obtuvieron unas puntuaciones que oscilaron entre $\kappa = .78$ a $\kappa = .91$.

En una segunda fase del análisis, cada una de las proposiciones se codificó en estas tres dimensiones:

(a) *Clase de conocimiento práctico.* Cada una de las ideas expuestas en los informes se clasificó en función de tres categorías:

- Valoraciones. Son juicios de valor del docente que evalúan lo que se ha hecho en la sesión. Pueden ser positivas (ej. *Los alumnos permanecieron en silencio en el Salón de Actos*) (929 p, 61.1%) o negativas (ej. *El alumno tiene dificultad para entender el concepto de tiempo*).
- Reglas. Se trata de principios prácticos que los docentes extraen de sus propias experiencias (ej. *Es necesario utilizar en clase diferentes recompensas*). Las reglas son más complejas de extraer ya que suponen un grado de inferencia mayor.
- Artefactos. Son instrumentos y soportes físicos que los profesores idean a partir de experiencias concretas (ej. *Voy a dar premios a los que terminen antes; Es bueno aplaudir a los que están callados, etc.*).

(b) *Tipo de reflexión.* En esta segunda dimensión se procedió a identificar cada idea con un tipo de indagación reflexiva siguiendo la clasificación marcada por Hatton y Smith (1995): habitual, descriptiva, dialógica y crítica. Los criterios para encajar cada proposición en alguna de estas categorías quedan recogidos en el ANEXO I. El coeficiente de fiabilidad interjueces para esta dimensión fue de $k_c=0.79$

(c) *Precisión de las ideas.* Todas las declaraciones hechas por los profesores en formación fueron clasificadas en dos categorías: 0= imprecisa: cuando la información que se ofrece es pseudo-predicativa, es decir, no permite interpretar de modo unánime lo que se deriva de la misma. Por ejemplo, si un profesor en formación

expone que *La clase resultó satisfactoria para los alumnos*, no queda claro en qué grado, ni bajo que circunstancias esa sesión supuso una mejora para los alumnos, si motivó un mejor aprendizaje o si redundó en el bienestar personal de los alumnos. Por el contrario se puntúa con 1= argumento preciso, cuando la información es predicativa, es decir, cuando el argumento expuesto permite una lectura única del mensaje que se comunica. Por ejemplo en la declaración: *El alumno no escucha las explicaciones del profesor*, queda claro como el motivo de preocupación del profesor es la falta de atención en clase de uno de sus alumnos. La fiabilidad para esta dimensión obtuvo una puntuación de $k_{pr}= 0.82$ según el coeficiente Kappa.

Finalmente, se aplicaron análisis estadísticos de Chi cuadrado para comparar algunas de las dimensiones anteriormente expuestas se compararon (ej. precisión de ideas y tipo de conocimiento).

Resultados

Los profesores en prácticas reflejaron en sus informes el conocimiento generado con motivo de las sesiones que impartieron. En total fueron 1.520 proposiciones las que reflejan argumentos reflexivos. De modo resumido los temas nucleares de las declaraciones de los docentes fueron tres: el aprendizaje de los alumnos, que acaparó el 43,4% de la información analizada, las estrategias de enseñanza (34.7%) y el ámbito familiar (21.9%). En la tabla 1 se indican con precisión estos resultados:

		<i>Categorías</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
1. Aprendizaje de los alumnos	1.1. Aptitudes.	1.1.1. Rendimiento escolar (ej. Comprensión de las explicaciones de clase)	141	9,3
		1.1.2. Dificultades de aprendizaje (ej. Problemas en comprensión).	108	7,1
		1.1.3. Autoconcepto (ej. Competencia académica y expectativas)	23	1,5
	1.2. Actitudes.	1.2.1. Hábitos de aprendizaje	59	3,9
		1.2.2. Conducta social	223	14,6
		1.2.3. Disposición personal en clase (ej. tímido, extrovertido).	107	7
2. Enseñanza	2.1. Métodos.	2.1.1. Técnicas de enseñanza (ej. utilizar apoyos visuales)	57	3,6
		2.1.2. Estrategias de apoyo (ej. Reforzar a los alumnos)	21	1,4
		2.1.3. Control de la clase (ej. disciplina)	275	18,1
	2.2. Funcionamiento de la clase.	2.2.1. Organización del tiempo	19	1,3
		2.2.2. Organización de los espacios	96	6,4
		2.2.3. Uso de materiales educativos	57	3,8
3. Familia	3.1. Asuntos generales	3.1.1. Factores socioeconómicos.	20	1,3
		3.1.2. Vida diaria (ej. Reglas del hogar)	123	8,1
		3.1.3. Cuidado de los niños (ej. alimentación e higiene)	55	3,7

3.2. Asuntos educativos	3.2.1. Estilos educativos (ej. Directive vs. permisivo).	35	2,3
	3.2.2. Relación con la escuela.	78	5,2
3.3. Asuntos de integración cultural.	3.3.1. Integración en el vecindario.	9	0,6
	3.3.2. Integración en la escuela (ej. dinámicas escolares)	14	0,9
TOTAL		1.520	100

Tabla 1. Conocimiento práctico de los profesores en formación ordenado según un análisis temático. Adaptado y traducido de Mena, García y Tillema (2012).

En lo que respecta al aprendizaje de los alumnos cabe destacar como la conducta social del alumno en clase (ej. aprendizaje de las normas y reglas del aula como por ejemplo el no hablar, respetar los turnos o estarse sentado/a en la silla) acapara el 14.6% del contenido (223p).

En los aspectos referidos a la enseñanza parece como el control de la disciplina (275p; 18,1%), la organización de los espacios (96p; 6.4%) y la utilización de distintas técnicas de enseñanza (57p; 3,6%) son los aspectos que más preocupan a los profesores en formación.

Finalmente los profesores también aluden en sus escritos a los asuntos familiares relacionados con la educación de sus alumnos sobre todo en lo que se refiere a las normas del hogar (123p; 8.1%) y la relación positiva de la familia con la escuela (78p; 5.2%).

Finalmente, los temas menos mentados en los informes fueron los relativos a la integración social de las familias con el barrio (9p; 0,6%) o la integración y participación de la familia en las dinámicas escolares (14p; 0,9%).

(1) Clase de conocimiento.

En lo que respecta a los tipos de conocimiento, parece que la gran mayoría de las proposiciones son evaluaciones positivas que hacen los profesores en formación sobre las sesiones impartidas. En total son 929 lo que representa el 61,1% de la información total. En menor proporción (380 proposiciones; 25%) los profesores evalúan su práctica atendiendo a aquellos aspectos negativos que han impedido conseguir lo que habían planteado. Estas dos primeras categorías representan un primer nivel de conocimiento práctico que podríamos denominar como *conocimiento narrativo*, un saber sujeto a la experiencia directa en el que solamente se valoran los hechos, acciones y circunstancias de la práctica.

En un segundo nivel, lo que podríamos denominar como *conocimiento abstracto* se sitúan las reglas y los artefactos. Las primeras ocupan un 12,3% del discurso docente con 188 proposiciones mientras que las segundas representan un 1,6% (24 proposiciones). Esta distribución nos hace entender como es menos complicado para los profesores en prácticas evaluar lo que han hecho que extraer reglas de la práctica o inferir herramientas para ser aplicadas.

(2) Tipo de reflexión.

En lo que respecta al análisis de los tipos de reflexión cabe destacar como los datos empíricos evidencian la progresiva complejidad de los cuatro tipos. La reflexión habitual acapara el 43.2% de los contenidos expuestos en los informes (650 proposiciones) mientras que la reflexión descriptiva supone un 41.2% (620 proposiciones). Ambas representan el 84.4% de las proposiciones analizadas. Esto significa como lo habitual es que los docentes valoren la práctica sin ofrecer explicaciones sobre los sucesos que se suceden en la misma, o en todo caso, esas explicaciones se amparan en creencias personales.

Una frecuencia mucho más baja corresponde al conjunto de argumentos que encajan en la categoría de reflexión dialógica (13,5%, 202 proposiciones) mientras que la reflexión crítica sería la menos presente en los informes con sólo 48 proposiciones (2.5% del total). Ello nos hace entender como alcanzar posiciones críticas en el discurso de los profesores en formación es un proceso complejo que requiere de más experiencia y formación para llegar a dominarlo.

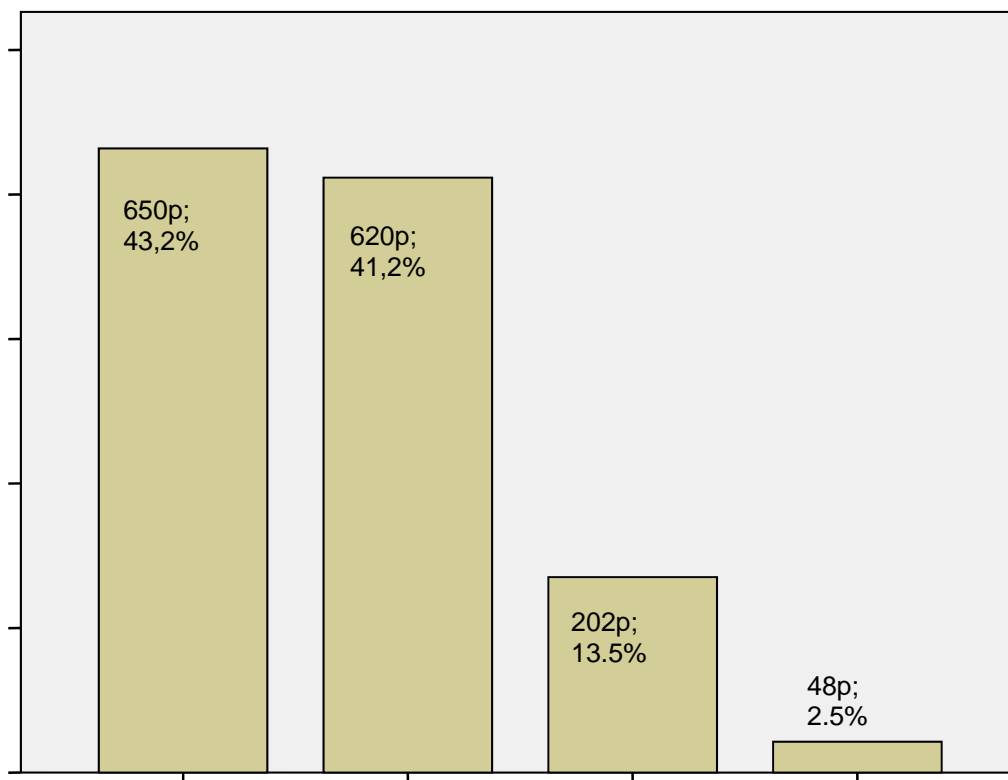


Gráfico 1. Distribución de las proposiciones identificadas en cada uno de los cuatro tipos de reflexión docente.

En lo que se refiere a la relación de las clases de conocimiento práctico según el tipo de reflexión al que pertenecen podemos apreciar en el gráfico 2 como prácticamente todos los tipos mantienen una homogeneidad en la distribución de la clase de conocimientos.

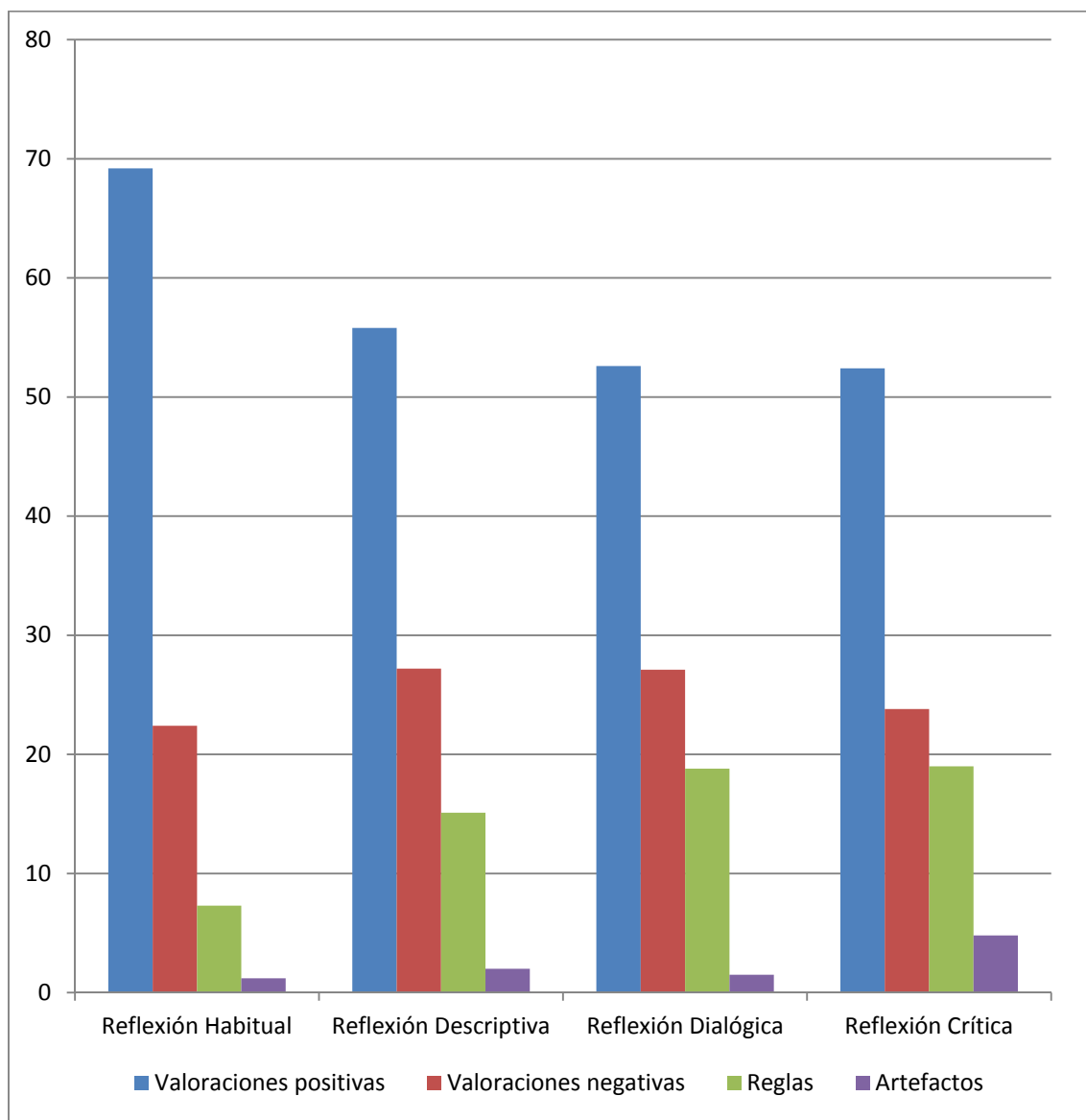


Gráfico 2. Distribución de la clase de conocimiento práctico en función del porcentaje de proposiciones correspondientes a cada uno de los cuatro tipos de reflexión: (1) Reflexión habitual; (2) Reflexión descriptiva; (3) Reflexión dialógica y (4) Reflexión crítica.

Entre un 50% y un 60% de los contenidos en todos los tipos reflexivos son valoraciones positivas. En torno al 22-27% de los mismos son para las valoraciones negativas. Las diferencias están en las reglas donde el mayor porcentaje se encuentra en la reflexión crítica (19%) mientras que la reflexión habitual sólo cuenta con un 7.3%. Algo similar ocurre con los artefactos donde

la frecuencia es prácticamente tres veces mayor en la reflexión crítica que en el resto de los tipos reflexivos.

(3) Precisión.

En lo que respecta a la precisión de los conocimientos el 38% de las valoraciones positivas fueron precisas mientras que las negativas ascendieron a un 73.6%. El 44.6% de las reglas y 87.5% de los artefactos contenían argumentos cuya interpretación era inequívoca.

Llama la atención como los argumentos precisos doblan a los imprecisos en las valoraciones negativas (18.4% del total frente al 6.6%) y en los artefactos (1.4% frente al 0.2%). Este desequilibrio en la distribución de frecuencias confirmó, mediante un análisis chi cuadrado, como el hecho de evaluar la práctica desde valoraciones negativas y pensar en artefactos para cambiar la práctica ayuda a formular evaluaciones más eficaces ($\chi^2= 93.31$; $p<0.05$).

Por otra parte, la mayor parte de los contenidos se dispersan en las valoraciones positivas suponiendo las imprecisas un 37.5% del total de los argumentos expuestos en los informes.

Finalmente cabe destacar que, como regla general, la reflexión crítica no garantizó que los profesores infirieran conocimientos más precisos. Sólo afectó significativamente en la elaboración de artefactos ($\chi^2= 29.04$; $p<0.05$) teniendo en consideración que el porcentaje de los mismos fue bajo.

Discusión.

Es evidente como los dilemas y retos profesionales son parte de la práctica diaria de los docentes (McIntyre, 2009) debido a que la naturaleza que rodea los procesos de enseñanza y aprendizaje es compleja (Hiebert, Gallimore & Stigler, 2002).

Muchos estudios en la investigación educativa han denunciado como el conocimiento académico no está sirviendo para hacer frente a esta realidad multifacética y heterogénea. Es más, lo que está ocurriendo es que la distancia existente entre las posiciones teóricas y la práctica educativa cada vez es mayor. Se opera con dos tipos de conocimientos totalmente diferentes en aspectos importantes de los procesos de enseñanza y aprendizaje "...situando el conocimiento práctico (o saber artístico) en un extremo y los resultados de investigación en el otro" (McIntyre, 2005; p.361).

De esta manera, una de las soluciones que se barajan ante esta disociación, es apostar por un profesor crítico que, de modo sistemático y continuo, ponga de manifiesto habilidades cognitivas y metacognitivas de alto nivel para interpretar la práctica de modo genuino a partir de las evidencias empíricas que ve en su aula.

En este estudio se solicitó a profesores en prácticas y sus mentores describieran algunas sesiones prácticas. El análisis minucioso de los relatos docentes permitió (1) describir el conocimiento docente que los profesores muestran en situaciones prácticas (temas y tipos de conocimiento) y (2) valorar si ser crítico influye en la distribución de conocimientos prácticos y en la precisión de sus argumentos.

En lo referente al primer conjunto de resultados, la amplitud de la muestra ha facilitado la obtención de un *mapa* de sobre las dificultades y preocupaciones

que los docentes encontraron en su práctica. Esta categoría surgida de un modo eminentemente inductivo permite valorar el escenario real al que se enfrentan los profesores, en contraposición con los modelos de actuación que se sugieren desde instancias teóricas ajenas a la vida del aula. De alguna manera en este estudio se ha pretendido “ordenar” el conocimiento implícito docente con la finalidad de, una vez completado con más estudios que vayan en la misma dirección, usarlo como contenido en programas de formación de profesorado.

Si atendemos al segundo conjunto de datos, esta investigación nos ha permitido desglosar los contenidos que emergen de la práctica docente y valorar si, de entre ellos, hay algunos que sean de mayor utilidad. Los resultados muestran cómo las evaluaciones de los docentes pueden estructurarse en tres tipos de conocimientos que se repiten a largo de los ciento cuatro informes siendo las valoraciones (positivas y negativas) las más presentes. Este desajuste en la distribución se explica a que este tipo de conocimiento se sitúa en un nivel netamente narrativo, es decir, cuyos argumentos van dirigidos a describir la práctica. Abundan menos las reglas y artefactos porque se sitúan en un nivel superior, más abstracto, que exige procesos inferenciales más sofisticados.

Por otra parte los profesores que van más allá de registrar los hechos importantes que se suceden en el aula (ej. reflexión crítica) y se preguntan por las consecuencias más amplias de estos sucesos crean un conocimiento más informativo y concreto de su práctica pero al que es más difícil llegar, ya que supone pararse a pensar sobre los factores que influyen en las prácticas habituales.

Finalmente, en lo que respecta a la precisión de conocimientos queda claro como su distribución es homogénea. No obstante si se valora esta dimensión en función de las clases de conocimiento, el hecho de inferir reglas y artefactos hace que se formulen en un lenguaje más concreto. Si, por el contrario, valoramos la precisión en función de los tipos de reflexión podemos comprobar como el ser crítico no afecta demasiado a la hora de elaborar argumentos precisos. Esto último nos hace pensar como el hecho de instar a los profesores a que tengan un pensamiento crítico no va a implicar ningún cambio importante en sus dinámicas de clase ya que el producto final de ese proceso metacognitivo, el conocimiento práctico generado, no se ve significativamente alterado.

Conclusiones y propuestas.

Estos resultados nos llevan a pensar que la formación del profesorado no sólo ha de volcar su atención en la transmisión de contenidos instruccionales sino también en la comprensión de aquellos que son contextuales. Para llegar a ese estado es necesario enfatizar la colaboración de los investigadores con los prácticos de tal manera que los conocimientos derivados de la investigación y el saber práctico converjan para ofrecer soluciones plausibles a los problemas y situaciones escolares (McLaughlin y Black-Hawkins, 2006; Ruthven, 2005; Ball y Forzani, 2007)

No obstante, hemos de ser cautos y asumir que, si la investigación se dedica a desvelar el conocimiento de los profesores para convertirlo en conocimiento de investigación, corre “el peligro de distorsionar e incluso

silenciar las voces originales de los protagonistas: los profesores” (Elbaz, 1991, p.11).

Por todo ello las propuestas de mejora en el ámbito de la formación del profesorado han de dirigir sus esfuerzos hacia el análisis y la divulgación de conocimientos genuinos de los docentes en activo y no sólo de teorías educativas o estudios de investigación basados en escrutinios de opinión de profesores en formación. Sólo a partir de desvelar la *experiencia ordenada* de los docentes es como podemos garantizar una transmisión efectiva del saber profesional.

Anexo I. Criterios para seleccionar las proposiciones de los informes en reflexión habitual, descriptiva, dialógica y crítica. Basado en Hatton y Smith (1995).

<i>Tipo de Reflexión</i>	<i>Criterios</i>	<i>Ejemplo</i>
Reflexión habitual o No reflexiva.	- No se proporcionan razones o justificaciones de los hechos.	<i>Los alumnos estaban muy alborotados</i>
Reflexión descriptiva.	- Se aportan razones personales para los hechos o acciones tomadas.	<i>Elegí esa solución porque creo que los estudiantes deben ser aprendices activos y no pasivos.</i>
Reflexión dialógica.	-Aporta razones a los hechos o acciones tomadas basadas en la aportación de otros. -Se reconocen puntos de vista alternativos que se aportan desde la literatura.	<i>Tyler (1949) sugiere que el proceso curricular ha de empezar por los objetivos.</i>
Reflexión crítica	- Demuestra conciencia sobre las acciones y eventos por referencias a múltiples perspectivas. - Las razones que explican los hechos y acciones se ven influenciadas por múltiples aspectos y contextos históricos, sociales y políticos	<i>“Los logros que los alumnos han experimentado se deben a las buenas relaciones entre profesores y familia”.</i>

Bibliografía

- Ball, D.L. & Forzani, F.M. (2007). What makes education research 'educational'? *Educational Researcher*, 36 (9), 529-540.
- Bovair, S. & Kieras, D. E. (1985). A guide to propositional analysis for research on technical prose. In B. K. Britton & J. B. Black (Eds.), *Understanding expository text*. Hillsdale, N. J.: LEA.
- Bruner J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry* 18(1):1-20.
- Corbin, J. & Strauss, A. (1990). Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative Sociology*, 13 (1), 3-20.
- Day, C. (2004). *A Passion for Teaching*. London: Routledge.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston: Heath & Co.
- Elliot, J. , Barret, G. & Hull, C. (1986). *La investigación/acción en el aula*. Valencia: Consellería de Cultura, Educació i Ciencia
- Elbaz, F. (1991). Research on teacher's knowledge: The evolution of a discourse. *Journal of Curriculum Studies*, 23(1), 1-19.
- Eraut, M. (2007). Learning from other people in the workplace. *Oxford Review of Education* 33(4), 403-422.
- Eraut, M., Steadman, S., Furner, J., Maillardet, F., Miller, C., Ali, A., et al. (2004). *Learning in the professional workplace: Relationships between learning factors and contextual factors*. Paper delivered at AERA Conference, San Diego.
- Gallagher, S. & Zahavi, D. (2008). *The phenomenological mind*. London: Routledge.
- Griffin, M. (2003). Using Critical Incidents to Promote and Assess Reflective Thinking in Preservice Teachers. *Reflective Practice*, 4 (2), 207-220.
- Grimmett, P. & MacKinnon, A. (1992). Craft knowledge and the education of teachers. *Review of Research in Education*, 18, 385-456.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society*. England: McGraw-Hill Open University Press.
- Hatton, N. & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definitions and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11, 33-49.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of social issues*, 2, pp. 34-46. Traducción castellana en María Cristina Salazar (1992). *La investigación -acción participativa. Inicios y desarrollos*. Madrid: Editorial Popular.
- Hiebert, J. Gallimore, R. & Stigler, J.W. (2002). A knowledge base for the teaching profession: What would it look like and how can we get one? *Educational Researcher*, 31 (5), 3-15
- Kemmis, S. and McTaggart, R., eds. (1988). *The action research planner*, third edition. Victoria: Deakin University.
- Kvernbekk, T. (2001). The academic identity of pedagogy. In T. Kvernbekk (Ed.) *Pedagogy and teacher professionalism* (pp. 17-30). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kintsch, W. y Van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394.
- Liston, D. P. y Zeichner, K. M. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.
- Kaur, B. (2012). Equity and social justice in teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 28 (2012), pp. 485-492

- Korthagen, F. A. J. (2010). Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: Towards an integrative view of teacher behaviour and teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 26, 98-106.
- McIntyre, D. (2005). Bridging the gap between research and practice. *Cambridge Journal of Education*, 35(3), 357-382.
- McIntyre, D. (2009). The difficulties of inclusive pedagogy for initial teacher education and some thoughts on the way forward. *Teaching and Teacher Education*, 25, 602-608.
- McLaughlin, C., & Black-Hawkins, K. (2006). The school-University partnership in educational research: Roots and branches. In C. McLaughlin, K. Black-Hawkins, S. Brindley, D. McIntyre & K. Taber (Eds.) *Researching schools: Stories from a partnership for educational research* (pp. 2-15). London: Routledge.
- Mena, J., Sánchez, E. & Tillema, H. (2008). Teachers reflecting on their work: articulating what is said about what is done. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 14(2), 95-114.
- Mena, J., García, M. & Tillema, H. (2012). Student Teacher Reflective Writing: What does it reveal? *European Journal of Teacher Education*. iFirst article, 1-17. Disponible en <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02619768.2012.713933>
- Orland-Barak, L. & Tillema H.H. (2007). Researchers' construction of knowledge from studying professional conversation groups: reflections on the interpretive zone. *Educational Forum* 71(4), 361-374.
- Parker, S. (1997). *Reflective teaching in the postmodern world*. Buckingham: Open University Press.
- Rodgers, C.R. & Raider-Roth, M. (2006). Presence in teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(3), 265-287.
- Ruthven, K. (2005). Improving the development and warranting of goof practice in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 35 (3), 407-426.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Shulman, L.S. (1987). The wisdom of practice: Managing complexity in medicine and teaching. En D.C. Berliner & B.V. Rosenshine (Eds.). *Talks to teachers* (pp. 369-386). New York, NY: Random House.
- Van Manen, M. (1995). On the epistemology of reflective practice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1(1), 2-23.
- Ward, J.R., & McCotter, S.S. (2004). Reflection as a visible outcome for pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 20, 243-257.
- Watts, M. & Lawson, M. (2009). Using meta-analysis activity to make critical reflection explicit in teacher education. *Teacher and Teacher Education*, 25, 609-616.

MODIFICACIÓN DEL PENSAMIENTO DEL ALUMANDO QUE CURSA TUTORÍA Y ORIENTACIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL

José Antonio Ávila Fernández
Sara Conde Vélez
Universidad de Huelva

RESUMEN

El presente artículo presenta un estudio realizado sobre el cambio de pensamiento que se produce en el alumnado que cursa la asignatura de Tutoría y Orientación en Educación Infantil. Esta es una investigación del propio trabajo, reflexionando el profesor y el grupo de alumnos/as siempre desde la perspectiva del pensamiento, basándose en la propia experiencia del alumnado que se forma.

El proceso de trabajo consta de dos momentos de recogida de información. La primera fase, pretende recopilar las ideas previas. En la segunda fase, en formato de reflexión final, se recaba la información que complementa a la anterior y nos facilite ideas sobre el cambio de pensamiento.

PALABRAS CLAVES

Tutoría, Orientación, Formación de formadores, Pensamiento, Educación Universitaria.

ABSTRACT

This paper presents a study on the change of thinking that occurs in students currently enrolled in the course of tutoring and mentoring in Early Childhood Education. This is an investigation of the work itself, reflecting the teacher and the student group / as always from the perspective of thought, based on the experience of students formed.

The work process consists of two stages of information gathering. The first phase aims to collect the previous ideas. In the second phase, in the form of a final thought, is the information that complements the above and provide us with insights into the change of thought.

KEY WORD

Tutoring, Orientation, Training of trainers, Thought, Higher Education.

1. INTRODUCCIÓN.

La literatura en referencia a la modificación del pensamiento en la formación inicial es escasa, por no decir inexistente. Pequeñas alusiones en diferentes acercamientos de distintas temáticas, no centradas específicamente en la modificación de los propios pensamientos.

Concepciones, expectativas, teorías, creencias del profesor en distintos momentos de su formación y a lo largo de su vida profesional, estudios centrados en la formación inicial de los futuros profesionales de la enseñanza y sobre la formación de profesores principiantes y su desarrollo profesional (Marcelo, 1995).

Según Esteve (2009), las actividades de formación inicial de profesores deben centrarse, en primer lugar, en enseñar al futuro profesor a analizar, con el mayor detalle posible, los múltiples factores que están influyendo en las situaciones de enseñanza en las que desarrolla su actividad docente cotidiana. Uno de los denominadores comunes de los profesores que fracasan en la enseñanza es que, como dicen los alumnos, no se enteran de dónde están, de quiénes mueven las dinámicas de la clase, de qué piensan de verdad los alumnos... El enfoque válido es comenzar por entender la complejidad de factores que influyen en la dinámica del aula y aprender a analizar y valorar la importancia de cada uno de estos factores para obtener el clima de clase adecuado y los resultados de aprendizaje que se desean alcanzar (Esteve, 1989).

En publicaciones anteriores de Esteve (1997 y 1998) justificó la necesidad de centrarse en cuatro tareas esenciales: a) Perfilar la propia identidad profesional. La inadecuación entre los papeles profesionales que se quieren desempeñar y la situación práctica en la que se enseña deriva habitualmente del deseo de imponer ideas preconcebidas, sin saber analizar e identificar los factores significativos de la situación en la que se trabaja (Bauillauqués y Breuse, 1993); b) Entender que la clase es un sistema de interacción y comunicación. Es decir, se debe dominar los códigos de comunicación en el aula, saber qué climas de clase generan actividad, tensión, silencio o reflexión, y cómo cambiar de uno a otro clima de clase conforme interesa al curso de la interacción; y esto es imposible hacerlo si no se sabe analizar e interpretar correctamente las señales de interacción que emiten los alumnos/as como respuesta a nuestras acciones, generalmente en un código gestual y no verbal (Kyriacou, 1986); c) Organizar la clase para que trabaje con un orden aceptable. El profesor tiene que definir funciones, delimitar responsabilidades y tareas, discutir y negociar los sistemas de trabajo hasta conseguir que el grupo funcione como tal, con ese orden mínimo sin el cual es muy difícil la convivencia. En esto consiste la disciplina, y en ella el profesor se juega el éxito o el fracaso profesional mucho más que en el dominio de la materia que explica (Esteve, 1977); d) Adaptar los contenidos de enseñanza al nivel de conocimiento de los alumnos. Clasificar y ordenar el conocimiento para que ellos lo encajen en el lugar correcto es una tarea tan importante o más que la simple transmisión de un contenido. Si no se sabe hacer este papel de traducción, nuestros alumnos/as no se enteran, luego se aburren y finalmente intentan distraer su aburrimiento con actividades poco recomendables para el mantenimiento de ese orden mínimo que se ha visto en el punto anterior (Woods, Jeffrey, Troman y Boyle, 1997).

Se pueden establecer conclusiones desde las creencias del alumnado, reflexionando de forma organizada sobre diferentes aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje, la actitud del profesorado ante la disciplina, su competencia, las estrategias empleadas para desarrollar el temario, pensando sobre la metodología, recursos, contenidos, valorando la consecución de objetivos...

Los comentarios que se realizan al respecto no dejan de ser supuestos o apreciaciones.

Desde las ideas previas hasta la autorreflexión final, no sólo por la adquisición del conocimiento, sino también por el intercambio constante entre teoría y práctica, las percepciones personales están abocadas a su reconfiguración, cambiando el posicionamiento del alumnado en relación a la Tutoría y Orientación y su necesidad en la formación de futuros especialistas de la docencia.

Una vez organizados los datos obtenidos, las creencias se convierten en ideas, sin duda alguna, sobre las que hay que profundizar, pero que significan un acercamiento al cambio de pensamiento del alumnado, al menos, participante

Este trabajo pretende dejar constancia de los datos recabados en relación con el cambio de pensamiento que se produce en el alumnado que cursa la asignatura de Tutoría y Orientación en educación Infantil. Como indica Imbernón (2002), la educación y los procesos de formación son explicables, interpretables y deben provocar cambio social.

Esta es una investigación del propio trabajo, reflexionando el profesor y el grupo de alumnos/as siempre desde la perspectiva del pensamiento, basándose en la propia experiencia del alumnado que se forma.

2. MÉTODO: PARTICIPANTES, INSTRUMENTOS Y PROCEDIMIENTO

El proceso de trabajo consta de dos momentos de recogida de información:

- La primera fase, pretende recopilar las ideas previas.
- En la segunda fase, en formato de reflexión final, se recaba la información que complementa a la anterior y nos facilite ideas sobre el cambio de pensamiento.

Partir de las ideas previas del alumnado a atender en nuestras aulas es una tarea común en el profesorado actual. Con este fin, a principios de curso, un curso cualquiera, todos los cursos escolares, se prepara un documento de trabajo para el alumnado que asiste a la asignatura de Tutoría y Orientación en Educación Infantil, en la titulación de Grado en Educación Infantil de la Universidad de Huelva. Se denomina el documento "Autorreflexión Inicial", en cuanto al formato de este instrumento, se basa en un cuestionario de preguntas abiertas (Anexo I), formado por diez ítems, en el que se propone una reflexión para que se valore de manera personal las expectativas del curso que se va a compartir, indicando que las aportaciones serán tenidas en cuenta para la mejora de la práctica docente en la asignatura. Los ítems que se consideran en el cuestionario son: ¿Por qué elegiste esta carrera?, Expectativas sobre la

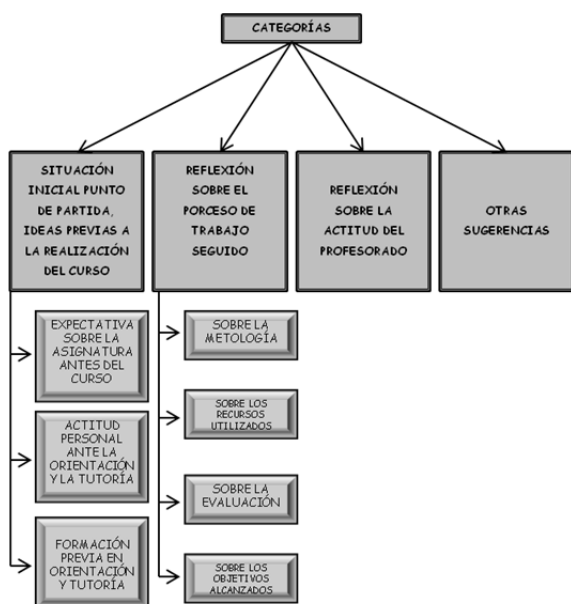


Figura 1: Sistema de Categorías

asignatura antes del curso, actitud ante la Orientación y la Tutoría, Formación Previa en Orientación y Tutoría, Reflexión sobre la Metodología que se ha de seguir, reflexión sobre los recursos a utilizar, reflexión sobre la evaluación más idónea, Plantea los objetivos que debería seguir la asignatura, aporta algunas reflexiones sobre la actitud que debe tener el profesor/a, y otras sugerencias.

Cada una de estas dimensiones se estudia analizando e interpretando la información contenida en el documento. Permitiendo la expresión cualitativa y

matizada de la información obtenida (Aguaded y Tirado, 2008).

La muestra participante, más expresamente, se corresponde con el alumnado de la jornada de mañana y tarde de la titulación de Grado en Educación Infantil de la Facultad de Educación de la Universidad de Huelva con asistencia regular.

Se establece en el primer documento cuatro categorías:

- SITUACIÓN INICIAL, PUNTO DE PARTIDA, IDEAS PREVIAS A LA REALIZACIÓN DEL CURSO.
- REFLEXIÓN SOBRE EL PROCESO DE TRABAJO.
- REFLEXIONES SOBRE LA ACTITUD DEL PROFESORADO.
- OTRAS SUGERENCIAS.

Posteriormente se diversifica la información con diversas subcategorías en los dos primeros apartados. El esquema de trabajo se expresa en la gráfica 1.

El proceso de recogida de información se inicia el día de la presentación de la asignatura, procurando la espontaneidad de los comentarios y evitando indicaciones de la organización de la asignatura.

En la segunda fase, a final de curso, una vez desarrollado el programa de trabajo, se proporciona al alumnado otro cuestionario (Anexo II) en el que se reflexiona, partiendo de un recordatorio sobre su posición inicial en cuanto a expectativas, actitud ante la Orientación y Tutoría y formación previa, datos estos en los que se descubre alguna modificación de los posicionamientos que se establecieron en la fase inicial y que en este momento no tratamos.

Se reflexiona a continuación sobre metodología, recursos y evaluación, pasando, en último término, a valorar la consecución de los objetivos propuestos a principios de curso.

En tercer lugar, se propone realizar algunas observaciones sobre el profesorado, para continuar, con aportaciones sobre la influencia de la realización de la asignatura en las expectativas personales, la actitud y la formación. En último lugar, se solicitan aportaciones críticas sobre el temario, las dificultades y alguna propuesta de mejora.

En la figura 2 se presenta el esquema de este documento al que se denomina "Autorreflexión Final" (Anexo II).

3. RESULTADOS

Se presentan, a continuación, enfrentados, los datos de la primera y segunda fases siguiendo el sistema de categorías aludido, haciendo coincidir aquellos que facilitan la tarea del análisis.

Los primeros gráficos tratan de las expectativas que el alumnado tiene sobre la asignatura de Tutoría y Orientación en Educación Infantil (fig. 3) y la respuesta que la realización del curso ha dado a esas expectativas (fig. 4).

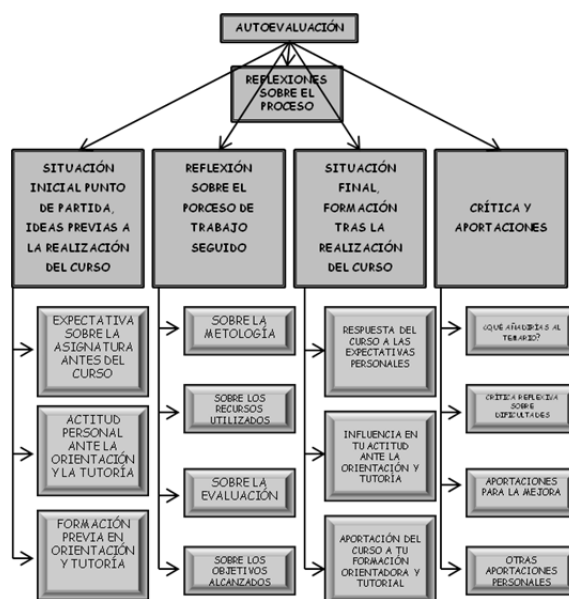


Figura 2: Sistema de Categorías en la 2ª fase



Figura 3: Información inicial sobre expectativas.

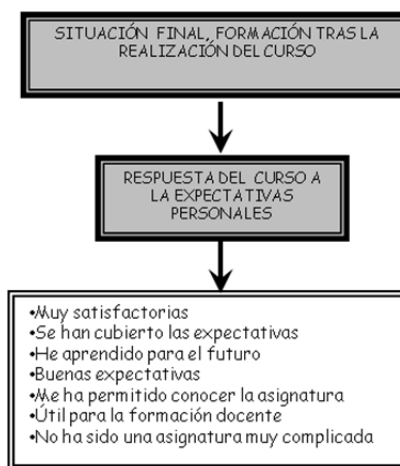


Figura 4: Situación final sobre expectativas.

Una vez presentados los datos obtenidos en las dos fases de recogida de los mismos en las figuras anteriores (figs. 3 y 4), se realizan, a continuación, algunos comentarios descriptivos de ellos.

En la fase inicial el alumnado posiciona sus expectativas en el mismo nivel que cualquier otra asignatura que curse. Adquisición de conocimientos, que sea útil para su formación docente, que les sirva para adquirir las herramientas necesarias para poder desempeñar las funciones docentes en un futuro, se espera sacar buenas notas, en general, el alumnado, tiene buenas

expectativas de la asignatura y se espera que la signatura sea algo compleja. Estas respuestas, son las más habituales.

Ya concluido el curso se ven cumplidas las expectativas iniciales, siendo por lo general muy satisfactorias. Se denota mayor seguridad en el conocimiento adquirido, cuando se alude a la utilidad, capacitación y posibilidad de poner en práctica lo aprendido durante el desarrollo de la asignatura.

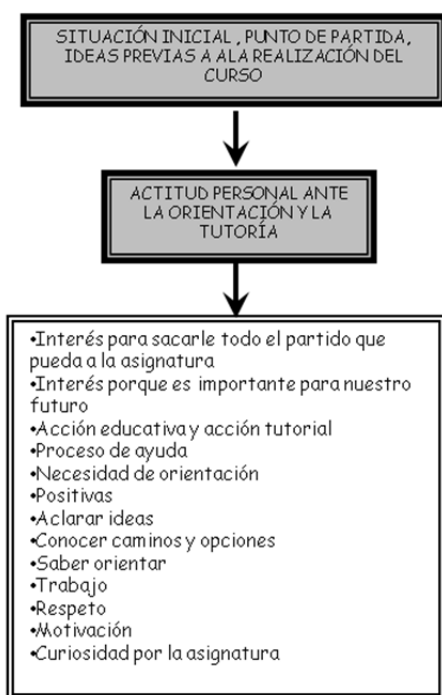


Figura 5: Información inicial sobre actitud.

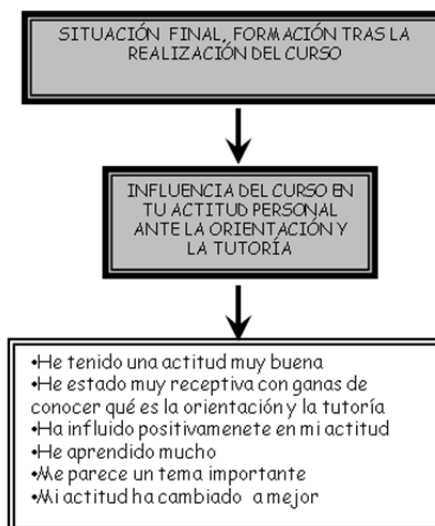


Figura 6: Situación final sobre actitud.

En los datos recogidos en la fase inicial el alumnado se muestra interesado en la adquisición de aprendizajes que le inicien en la tarea Orientadora y de Acción Tutorial, son constante en sus comentarios palabras que denotan cierta curiosidad por la asignatura e interés de sacarle todo el partido necesario. Por otro lado, un grupo de ellos aseguran su posicionamiento con alusiones relativas a la importancia de la Orientación y Acción Tutorial y futura dedicación, “me interesa porque es importante para nuestro futuro” “quiero saber orientar”.

En la situación final, la extensión de los comentarios ya nos sitúa en una visión más positiva de la actitud personal ante la Orientación y Acción Tutorial. Que sea un tema importante es un hecho manifiesto, sobre todo cuando podemos encontrar referencias como: “Considero que la orientación y la tutoría es un factor imprescindible en el desarrollo y en la enseñanza-aprendizaje del niño o la niña”, “Creo que es primordial, en la educación infantil la función del tutor y orientador, en el sentido de que en estas edades la integración del niño/a en el ámbito educativo es fundamental. Un buen profesional, puede hacer que el niño, logre el éxito o fracaso en el mundo escolar”. “Pues estos conceptos han influido mucho en mi actitud ya que los entiendo mucho mejor y

creo que son muy importante desarrollarlos en el ámbito educativo correctamente”, “Esta asignatura me ha demostrado la importancia que tiene la orientación y la tutoría en el aula”.

En general, la influencia en la actitud del alumnado tras finalizar el curso, ha sido muy positiva, aunque en algunos casos manifiestan exceso de trabajo. “Mi actitud siempre ha sido positiva aunque he de reconocer que me he agobiado un poco con las prácticas”, “Ha influenciado de manera positiva y con esta forma de trabajar la asignatura a pesar de ser excesivo el trabajo realizado me ha facilitado bastante la preparación para la prueba final” “Considero que la orientación y la tutoría son indispensables en esta carrera, por lo que he tenido una actitud favorable y positiva”.

Se entrevistó un posicionamiento de cambio en la actitud cuando se relaciona las ideas previas con las ideas adquiridas tras la finalización de la asignatura. “Aunque empecé con una actitud negativa al finalizar la asignatura mi actitud cambió favorablemente y ahora tengo una actitud bastante positiva, ya que me ha gustado mucho la asignatura”.

Por último, comentar, que el tener una actitud positiva y motivadora, entre el alumnado, parece influir positivamente a la hora de afrontar las tareas y desarrollo de la asignatura. “Gracias a mi actitud positiva y mi esfuerzo he llegado a entender mejor la Orientación y la Tutoría”, “La actitud ha sido buena y me ha influido positivamente”, “La actitud positiva y la motivación han sido fundamentales para llevar a cabo la asignatura”.

Concluye este apartado -en el que se comparan las respuestas obtenidas como ideas previas, en la primera fase, y las aportaciones de la asignatura, en la segunda- presentando los datos correspondientes a la formación que tiene el alumnado al acceder al curso y las aportaciones con las que la realización del curso contribuye a la formación Orientadora y Tutorial.

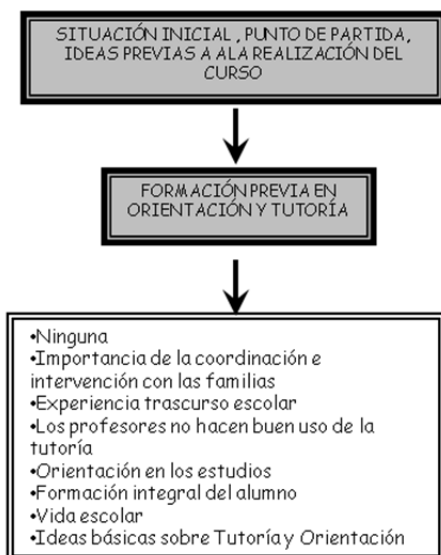


Figura 7: Formación previa en Orientación y Tutoría

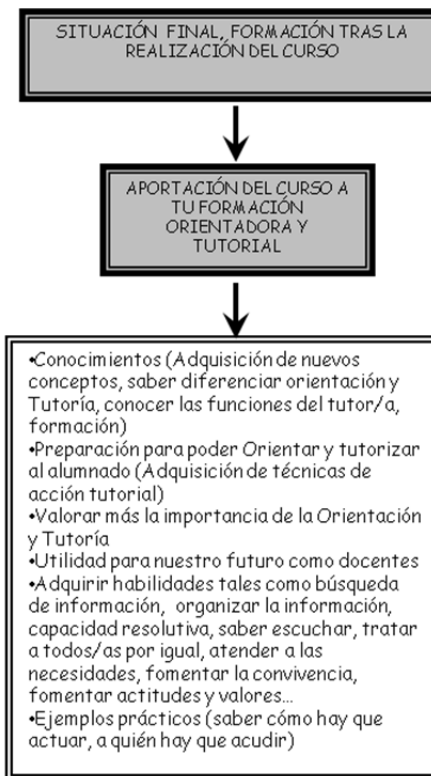


Figura 8: Aportación del curso a la Orientación y Tutoría

El punto de partida es previsible, accediendo el alumnado sin formación preliminar.

En este caso, la segunda fase adquiere la mayor relevancia en la formación Orientadora y Tutorial.

Amplía las perspectivas ante la Orientación y Tutoría, formando en los procesos de trabajo. Se es objetivo cuando, al indicar que la asignatura aporta la capacidad para la realización del proceso de orientación y acción tutorial, se añade “creo que estoy formada para orientar y tutorizar a los alumnos y alumnas”, “ahora sé cómo debe hacerse”, “Gracias a la asignatura, cuento con facultades para ejercer una correcta función orientadora y tutorial con mis futuros alumnos. Son dos funciones fundamentales para todo docente”.

Siguiendo los indicadores presentados en las figuras 1 y 2, donde se proponía una reflexión inicial, a principios de curso, sobre el proceso de trabajo, antes de su conocimiento, y otra reflexión a final de curso sobre los mismos elementos, cuando ya se dispone de fundamentos sobre el desarrollo de la materia, se revisan, a continuación, los datos sobre los aspectos metodológicos, uso de recursos, evaluación y análisis de los objetivos obtenidos en ambas fases.

Iniciamos los comentarios con la reflexión sobre metodología. Los primeros apuntes marcan en las dos fases un posicionamiento generalizado de la metodología, definiéndola como participativa, práctica, significativa, activa, colaborativa y bastante correcta, aplicable a cualquier descripción o propuesta.

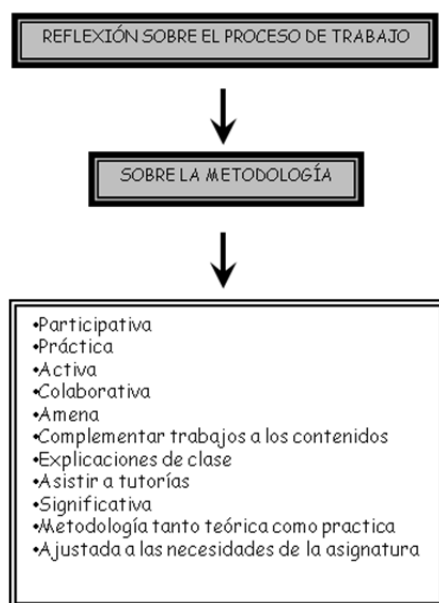


Figura 9: Información inicial sobre metodología

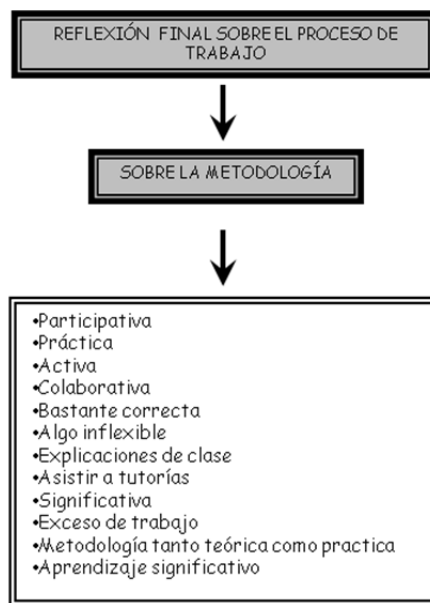


Figura 10: Situación final sobre metodología

En los comentarios iniciales parece defenderse un proceso de trabajo que une teoría y práctica, en el que se pase del trabajo personal al colaborativo, realizándose exposiciones del material producido; estas alusiones cambian en las aportaciones finales en las que ya no se propone, sino que se describe abundante presencia práctica y prácticas alternativas, como ayuda para afianzar los aspectos teóricos.

Por otra parte en el inicio se propone la posibilidad de complementar los contenidos teóricos con trabajos prácticos así como la valoración de la asistencia a las clases. En la fase final se manifiesta cierta inflexibilidad respecto a la asistencia a clase así como exceso de trabajo aunque si se reconoce que la metodología ha sido buena y las prácticas muy útiles para el trabajo realizado. “Pienso que se ha llevado a cabo una metodología buena, pero sin embargo creo que hemos tenido que realizar demasiadas prácticas sobre esta asignatura”, “Me ha parecido muy correcta, muchísimas prácticas pero muy útil el trabajo realizado”.

Por último, si al principio se hace parte de la metodología al profesorado, integrándolo en el grupo de trabajo, al final, se siente al profesorado como el principal compañero/a de viaje. “Me ha parecido que la metodología que ha usado el profesorado ha sido muy buena, ha hecho que nos resulte la asignatura motivante e importante”.

En las figuras 11 y 12 se presentan los datos relacionados con los recursos. Se mantienen prácticamente igual los recursos esperados en la fase inicial con los recursos dispuestos en la fase final, destacándose la variedad de recursos utilizados tales como ordenadores, diapositivas, pizarras, proyectores, espacios informáticos, materiales necesarios para las exposiciones de los temas, etc. Especial mención se hace al uso de las Tics en el ámbito escolar, valorándolo como uno de los principales recursos y subrayando la aplicación de los recursos multimedia, por parte del profesorado, en la clase y al temario dando un buen ejemplo para luego trasladarlo a la práctica.



Figura 11: Información inicial sobre recursos

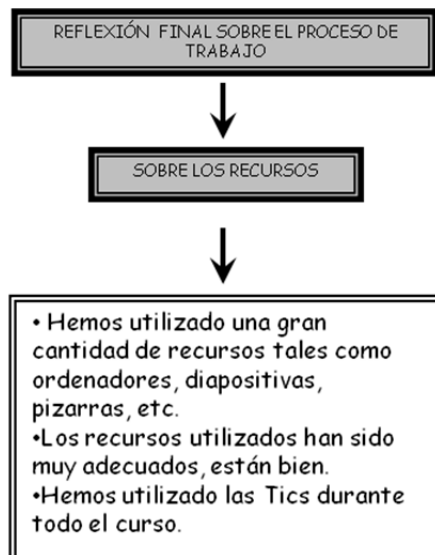


Figura 12: Situación final sobre recursos

A continuación se reflexiona sobre la evaluación, cuya mayor aportación diferencial es el comentario de tener que seguir dependiendo de aprobar el examen para poder tener superada la asignatura, a pesar del extenso trabajo realizado durante todo el semestre. En la reflexión final se agregan algunas valoraciones del proceso de evaluación llevado a cabo, observándose justa, adecuada y correcta.

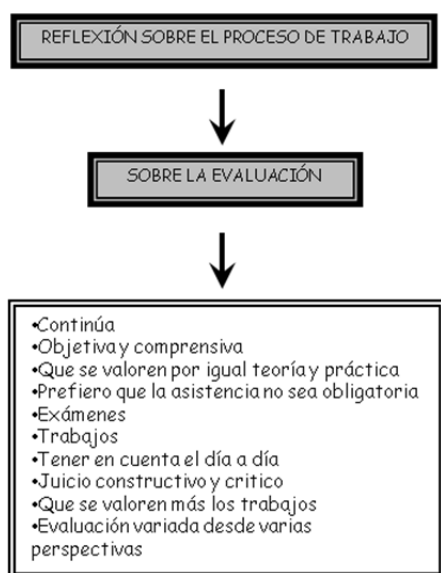


Figura 13: Información inicial sobre evaluación

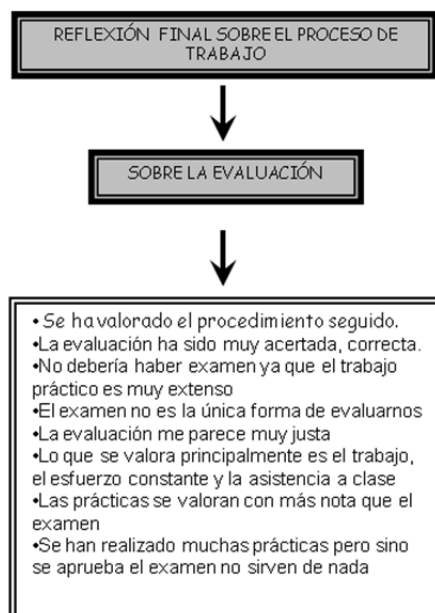


Figura 14: Situación final sobre evaluación

En la figuras 15 y 16 se presentan los datos relacionados con los objetivos alcanzados. Parece que existe un equilibrio en la descripción de objetivos que se marcan en la asignatura tanto en la fase inicial como en la final. Sobre todo, en todos aquellos aspectos relacionados en la adquisición de

conocimientos sobre Orientación y tutoría (funciones, conceptos, resolución de problemas, recursos adecuados para llevarlos a la práctica, etc.).

Ya en la fase final se añade como objetivos aspectos relacionados con el proceso de trabajo seguido en el desarrollo de la asignatura, tales como vencer el miedo a las exposiciones y realización de trabajos, capacidad de organización y planificación, etc.

En general el alumnado manifiesta haber alcanzado los objetivos propuestos en la asignatura además de expresar que dichos objetivos son muy buenos.



Figura 15: Información inicial sobre objetivos

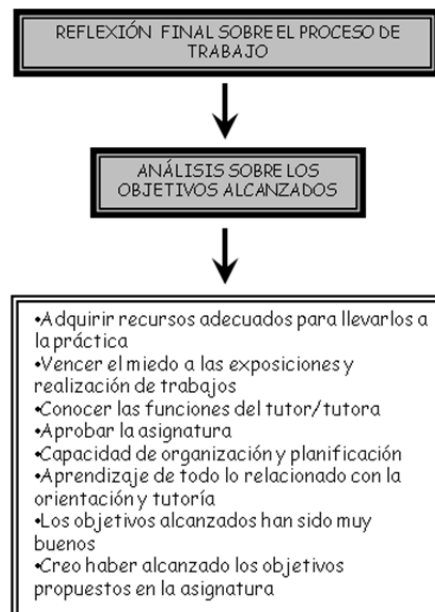


Figura 16: Situación final sobre objetivos

Concluimos la aportación de datos con los referidos a la actitud del profesorado, referenciados en las figuras 17 y 18.

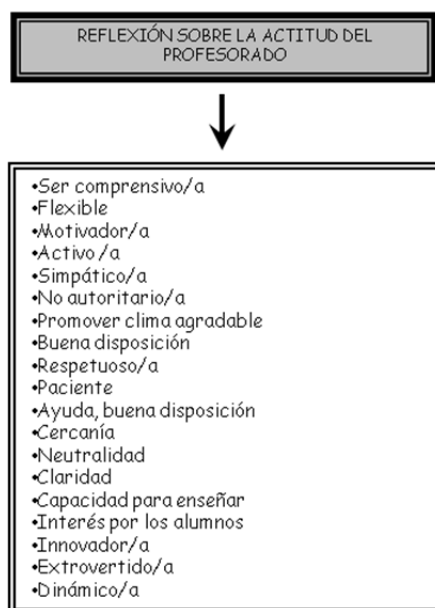


Figura 17: Reflexiones iniciales sobre el profesorado

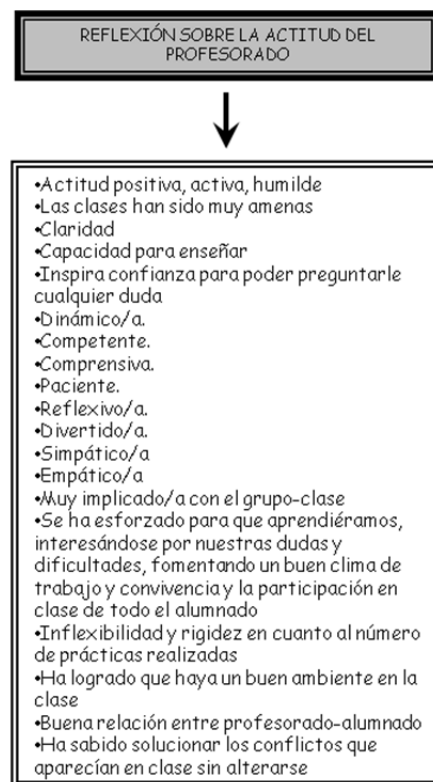


Figura 18: Reflexiones finales sobre el profesorado

El alumnado, parece ser, que vierte en sus pensamientos sobre el profesorado el perfil del docente que más se ajusta a sus creencias. Por ello, se piensa, se propone un conjunto de condiciones a los que debe responder el profesorado.

Se coincide en las dos fases en describir al profesorado con estas características:

Flexible, motivador/a, disponible, que contemple las individualidades, comprensivo/a con las circunstancias personales, empático/a, comunicativo, interesado/a por el alumnado en cuanto a dudas y dificultades, con capacidad de enseñar y de fomentar un buen clima de trabajo y de convivencia. Características muy relacionadas con las interacciones alumnado-profesorado, y, en estas últimas, acercándose a las competencias del profesor: competente, paciente, simpático/a, respetuoso/a, cercano/a, etc.

En la fase inicial se añaden a las anteriores estas adjetivaciones: innovador/a, extrovertido/a, neutral, y no autoritario, en la fase final, exigente, humildad, inspira confianza, respetuoso/a, comprometido/a, accesible y con capacidad para resolver conflictos.

En la fase final se realizan algunas aportaciones referidas a la rigidez y exigencia en cuanto al número de prácticas realizadas y que las ausencias justificadas sean penadas con la realización de trabajos. Se promueve un sistema de trabajo algo más flexible y no tan estricto. Por otra parte, en la fase final se contempla que el nivel de trabajo requerido, a pesar de

ser alto, se compensa con el clima creado en clase transmitiendo el profesorado positividad y energía. Todo ello influye que el alumnado muestre mucho más interés en aprender y se sientan mucho más comprometidos.

4. CONCLUSIONES

El alumnado implicado en procesos de trabajo cooperativo e inmerso en trabajos prácticos que ayuden a profundizar en la compleja tarea de la orientación y acción tutorial, afronta la teoría, la aplica en la práctica y asume el abordaje de los procesos de orientación y acción tutorial según las necesidades y demandas que los nuevos contextos educativos y sociales plantean. En esta misma línea se encuentra la aportación teórica de Ávila (2009).

Se despierta la curiosidad por la orientación y la acción tutorial una vez que se conocen los procesos de trabajo.

La realización de la asignatura favorece la seguridad en el conocimiento adquirido, capacitando para la orientación y acción tutorial y ampliando las expectativas personales en este ámbito.

Se despierta el interés por la orientación y acción tutorial, observándose más positivamente, y considerando su necesidad e importancia para la práctica educativa.

La formación en orientación y acción tutorial favorece el establecimiento de criterios más arraigados de la necesaria simbiosis entre teoría y práctica.

Se amplía la visión de los recursos.

Se establece conceptualmente el proceso de acción tutorial

ANEXO I

AUTORREFLEXIÓN INICIAL

Esta reflexión pretende hacer una valoración personal sobre las expectativas del curso que vamos a compartir. Tus aportaciones serán tenidas en cuenta para la mejora de la práctica docente en la asignatura. Sé sincero/a e indica tus planteamientos en todos los aspectos que se solicitan.

SITUACIÓN INICIAL, PUNTO DE PARTIDA, IDEAS PREVIAS A LA REALIZACIÓN DEL CURSO	POR QUÉ ELEGISTE ESTA CARRERA	
	EXPECTATIVAS SOBRE LA ASIGNATURA ANTES DEL CURSO	
	ACTITUD PERSONAL ANTE LA ORIENTACIÓN Y LA TUTORÍA	
	FORMACIÓN PREVIA EN ORIENTACIÓN Y TUTORÍA	
REFLEXIÓN SOBRE EL PROCESO DE TRABAJO. EXPRESA TUS INQUIETUDES	SOBRE LA METODOLOGÍA QUE SE HA DE SEGUIR	

	SOBRE LOS RECURSOS A UTILIZAR	
	SOBRE LA EVALUACIÓN MÁS IDÓNEA	
	PLANTEA LOS OBJETIVOS QUE DEBERÍA CUBRIR LA ASIGNATURA	

APORTA ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LA ACTITUD QUE DEBE TENER EL PROFESOR/A

OTRAS SUGERENCIAS

ANEXO II

AUTORREFLEXIÓN FINAL

Esta reflexión pretende hacer una valoración personal sobre el curso que hemos compartido. Tus aportaciones serán tenidas en cuenta para la mejora de la práctica docente en la asignatura, Sé sincero/a y valora todos los aspectos que se solicitan. Tu propia evaluación servirá para centrar los criterios del profesor/a.

SITUACIÓN INICIAL, PUNTO DE PARTIDA, IDEAS PREVIAS A LA REALIZACIÓN DEL CURSO. Recuerda de tu reflexión inicial tu posicionamiento antes de iniciar el curso.	EXPECTATIVAS SOBRE LA ASIGNATURA ANTES DEL CURSO	
	ACTITUD PERSONAL ANTE LA ORIENTACIÓN Y LA TUTORÍA	
	FORMACIÓN PREVIA EN ORIENTACIÓN Y TUTORÍA	

A partir de ahora tus reflexiones analizarán distintas cuestiones del curso. Comenta tu experiencia, tus creencias sobre la asignatura y su organización, las aportaciones de ésta a tu formación y expón tus críticas.

REFLEXIÓN SOBRE EL PROCESO DE TRABAJO SEGUIDO EN LA ASIGNATURA	SOBRE LA METODOLOGÍA	
	SOBRE LOS RECURSOS UTILIZADOS	
	SOBRE LA EVALUACIÓN	
	SOBRE LOS OBJETIVOS ALCANZADOS:	

APORTA ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE EL PROFESOR/A

SITUACIÓN FINAL, FORMACIÓN TRAS LA REALIZACIÓN DEL CURSO	RESPUESTA DEL CURSO A LAS EXPECTATIVAS PERSONALES	
--	---	--

	INFLUENCIA EN TU ACTITUD ANTE LA ORIENTACIÓN Y TUTORÍA	
	APORTACIÓN DEL CURSO A TU FORMACIÓN ORIENTADORA Y TUTORIAL	

CRÍTICA Y APORTACIONES	¿QUÉ AÑADIRÍAS AL TEMARIO?	
	CRITICA REFLEXIVAMENTE SOBRE DIFICULTADES	
	APORTACIONES PARA LA MEJORA	
	OTRAS APORTACIONES PERSONALES	

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguaded, J.I. y Tirado, R. (2008). Los centros TIC y sus repercusiones didácticas en primaria y secundaria en Andalucía. *Educar*, 41, 61-90
- Ávila, J. A. (2009). *Modificación del pensamiento del alumnado que cursa métodos de investigación en educación*. Comunicación presentada en el XIV Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa. Huelva.
- Baillauqués, S. y Breuse, E. (1993). *La première classe*. Paris: E.S.F.
- Esteve, M.J. (2009). La formación de profesores. Bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial. *Revista de Educación*, 350, 15-29.
- Esteve, J. M., Franco, S. y Vera, J. (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona: Ariel.
- Esteve, J. M., Franco, S. y Vera, J. (1998). La aventura de ser un maestro. *Cuadernos de Pedagogía*. 266, 46-52.
- Esteve, M. J. (1989). Stratégies cognitives pour eviter le malaise des enseignants: l'induction duc stress et la désensibilisation systématique. *Éducation*, 213 y 214, 9-18 y 9-15.
- Esteve, J. M. (1977). *Autoridad, obediencia y educación*. Madrid: Narcea.
- Imbernón, F. (Coord) (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación*. Barcelona: GRAÓ.
- Kyriacou, C. (1986). *Effective teaching in schools*. Oxford: Blackwell
- Marcelo, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB.
- Woods, P., Jeffrey, B., Troman, G. & Boyle, M. (1997). *Restructuring Schools, Reconstructing Teachers*. Buckingham: Open University Press.

“¿OTRO PORTAFOLIOS?” EL ALUMNADO ANTE LOS REQUERIMIENTOS DEL CAMBIO DE PARADIGMA EDUCATIVO

**M^a José Mayorga Fernández
Dolores Madrid Vivar**
Universidad de Málaga

RESUMEN

En este artículo presentamos una experiencia de innovación realizada en la Universidad, con un doble objetivo, por un lado el conocer en qué medida las teorías proclamadas del alumnado respecto a lo que es un portafolios se corresponden con las teorías dadas respecto a lo que en la práctica constituye su elaboración. Y por otro lado, diseñar una guía de elaboración del portafolios. Planteamos un estudio descriptivo, enmarcado dentro de la metodología de investigación-acción participativa. Una vez obtenida la información decidimos realizar un análisis fundamentado en la estadística descriptiva, así como un análisis de contenido, para obtener una visión clara de la realidad y dar respuesta a nuestros objetivos de investigación.

PALABRAS CLAVE

Espacio Europeo de Educación Superior, competencias, evaluación, portafolio, calidad educativa.

ABSTRACT

This article presents an innovative approach developed at the University of Malaga. It had two objectives, firstly to know the level of correspondence between the students' portfolio theories given and the actual portfolio theories related to its practical elaboration in real life. Secondly, it let them design a guide about how to create a portfolio. We propose a descriptive study, which is framed within the methodology of participatory action research. In this article, this experience is described, the different students' views are analyzed and the conclusions related to the objectives achieved are also presented.

KEYWORDS

European Higher Education Area, competences, assessment, portfolio, educational quality.

INTRODUCCIÓN

Muchos son los autores que ya han constatado la necesidades de cambios en innovaciones didácticas y evaluativas del alumnado con la incorporación al EEES (Pozo Llorente y García Lupión, 2006). Pero, adoptar un modelo educativo universitario centrado en la excelencia, en el desarrollo de competencias, implica un cambio en la manera de entender la evaluación y su relación con el resto de los componentes del currículum (contenidos, metodología, actividades...). Desde esta perspectiva, nosotros entendemos la evaluación como un elemento transversal en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, cuya función es ser una herramienta de mejora educativa, y de valoración del logro obtenido en el desarrollo de las competencias seleccionadas.

La dificultad de la evaluación en este nuevo enfoque radica por un lado, en la inexistencia de tradición evaluativa y por otro, en que las competencias no son aspectos aislados y observables a simple vista. Es decir, su naturaleza compleja (al combinar e integrar conocimientos diversos en contextos específicos) requiere del uso diversificado y coherente de técnicas e instrumentos que permitan evaluar y validar lo que el estudiante conoce, entiende y/o es capaz de demostrar tras la finalización del proceso de aprendizaje. En otras palabras, la permanencia y transferencia de lo aprendido son dos criterios esenciales para evaluar o medir un buen aprendizaje (Pozo y Monereo, 2009).

Por ello, las estrategias o procedimientos de evaluación de los aprendizajes deben estar de acuerdo con las competencias que se pretenden alcanzar y evaluar, deben ayudar al alumnado a identificar sus fortalezas y debilidades, además de, conocer su proceso de aprendizaje y evaluarlo.

Como ya se ha indicado, dada la naturaleza compleja de las competencias y, por consiguiente, la evaluación de las mismas, las técnicas, situaciones e instrumentos de evaluación, deben ser lo más diversificados posibles con objeto de respetar los diferentes estilos de aprendizaje y proporcionar una mayor cantidad de información relacionada con el proceso. Actualmente, se cuenta con una variedad de estrategias que van desde los exámenes escritos tradicionales a un abanico de alternativas, como el uso de ensayos o elaboración de portafolios educativos (De Miguel, 2006). Independientemente de la herramienta que se utilice, lo que sí es fundamental es proporcionar al alumnado una evaluación: transparente y justa, flexible y plural, relevante e integral y potenciar la retroalimentación.

En este sentido, la evaluación formativa es un elemento esencial de todo dispositivo de evaluación en una formación por competencias (Scallón, 2000), lo que se denomina actualmente en el ámbito anglosajón una “evaluación auténtica” (Pozo y García, 2006). Aunque no hay que olvidar que en esta evaluación, la autoevaluación desempeña una función primordial (Agra, Gewerc y Montero, 2003) porque reflexionar sobre la evaluación, sin duda implica reflexionar sobre todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, mediante una interacción constante entre evaluador y evaluado (docente-alumno).

De todos los procedimientos de evaluación posibles, consideramos el portafolio, por su naturaleza integradora, como el que puede facilitar de manera óptima la valoración de los resultados de aprendizaje alcanzados, porque el portafolios contribuye a la formación de profesionales reflexivos en y para la

acción (Schön, 1992). Aunque inicialmente los portafolios comenzasen a utilizarse en el mundo del arte y, concretamente en el diseño y en la arquitectura (Barragán, 2005), en la actualidad están presentes en cualquier etapa educativa, tanto en el aprendizaje como en la promoción y evaluación. Constituye un proceso simultáneo de evaluación formativa, alternativa y desarrollo profesional, que exige la implicación reflexiva y autoevaluativa de nuestro alumnado.

No hay que olvidar que con la evaluación del aprendizaje lo que buscamos es verificar la calidad de la comprensión, de los conocimientos construidos y de las competencias desarrolladas, así como la transferibilidad de los aprendizajes de nuestros estudiantes, futuros docentes.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA: LA CARPETA DE APRENDIZAJE (PORTAFOLIOS) COMO INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN

El llamado "portafolios", que se puede traducir por "carpeta de aprendizaje", en los últimos años se ha ido convirtiendo en una nueva herramienta en la evaluación del aprendizaje universitario. A ello se une que es especialmente adecuado en el nuevo modelo educativo propuesto por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), como medio para dar cuenta credencialmente de los trabajos realizados y de las competencias adquiridas por los alumnos y las alumnas.

Si realizamos una revisión de la literatura, existen diferentes definiciones sobre qué es un portafolios, nosotras nos posicionamos en la que la considera como una documentación sistemática y organizada, con cierta antología secuencial, de todo aquello que contribuye a mostrar o ejemplificar el progreso del conocimiento adquirido en un campo o materia, así como la reflexión autoevaluativa del trabajo realizado (Bolívar, 2007). La implicación y participación del alumno constituyen premisas fundamentales tanto para determinar el contenido, establecer los criterios para la selección realizada y los criterios para juzgar el valor del contenido (Arter, 1990). Pero a su vez, dicha selección y determinación de criterios, constituyen desempeños que han recibido preparación o tutoría, y se convierten en muestras de trabajo fruto de la reflexión, deliberación y conversación (Lyons, 1999: 18). Además consideramos importante todo el proceso de elaboración del portafolios que ha de tener sus fundamentos en los referentes de la asignatura, es decir, en las competencias que se pretenden asumir y en los criterios de evaluación que guiarán el seguimiento formativo del profesor/a y el juicio de los méritos conseguidos por parte del estudiante (Barberá et al., 2006).

Por tanto, una carpeta de aprendizaje no puede ser sólo una colección de trabajos realizados (de "papeles", algunos de los cuales pueden provenir de "cortar y pegar"), sino que conlleva un conjunto de premisas sobre la enseñanza y aprendizaje, que exige realizar una experiencia genuina y reflexiva sobre el aprendizaje realizado. Sin ésta, puede haber carpeta de materiales y trabajos, pero no hay portafolios, en el sentido que hemos asumido. De ahí que, según Klenowski (2005), no basta entregar la carpeta al profesor o profesora, es preciso una entrevista (seguimiento) donde, conjuntamente, se analice e interprete la experiencia de aprendizaje realizada y recogida en dicha carpeta, para (en una construcción recurrente de conocimiento y significado) confrontarla reflexivamente. La reflexión sobre la

práctica reflejada en la carpeta de aprendizaje puede, así, confirmar una práctica valiosa o el desempeño adquirido. No es sólo una colección de evidencias sino que éstas deben organizarse de manera que expliciten el proceso de aprendizaje individual, describan procesos meta-cognitivos individuales y procesos socio-afectivos grupales, presente juicios de autoevaluación, se valore el logro de objetivos y el desarrollo de competencias y establezcan metas futuras de desarrollo personal y profesional (Cole et al, 2000).

En este sentido, un portafolios más que más que un instrumento de evaluación es un sistema de evaluación, ya que puede contener otros instrumentos y recursos de evaluación que deben ser coordinados (Pérez Gómez, *et al*, 2009g: 19).

El portafolios, por tanto, nos puede ayudar a conocer el grado de adquisición de las competencias en cada una de las disciplinas, de manera permanente. Mediante este sistema de evaluación, el estudiante examina dónde ha estado, dónde está, cómo ha llegado hasta allí y dónde necesita ir a continuación, los conocimientos que tiene y las lagunas que detecta, poniendo en evidencia las estrategias de aprendizaje que ha empleado (*ob.cit.*). La utilización del portafolios nos va a proporcionar la posibilidad de:

- Conocer el progreso y proceso seguido en el aprendizaje de nuestro alumnado, al ser una evaluación continua.
- Implicar más al alumnado mediante su autoevaluación. Debido a que ellos conocen los objetivos y criterios de evaluación de antemano, y pueden mantener un diálogo reflexivo continuado con el docente durante el proceso de aprendizaje.
- Pueden demostrar el nivel de destreza y profundización sobre el contenido de la materia, debido a que ellos son los responsables de su propio aprendizaje.
- Ampliar sus conocimientos sobre aquellos aspectos que sean de su interés, de forma autónoma.
- Y sobre todo, proporcionarnos un material de evaluación diversificado.

ESTUDIO EMPÍRICO: EL ALUMNADO ANTE EL PORTAFOLIOS

La experiencia que presentamos pretende desarrollar en el aula una estrategia didáctica centrada en la innovación, evaluación e integrando las demandas de convergencia del Espacio Europeo de Educación Superior. Planteamos un estudio descriptivo, enmarcado dentro de la metodología de investigación-acción participativa.

Objetivo y punto de partida

El objetivo principal que nos planteamos en este estudio fue doble: por un lado conocer en qué medida las teorías proclamadas de nuestros alumnos/as respecto a lo que es un portafolios se corresponde con las teorías dadas respecto a lo que en la práctica constituye su elaboración, de tal forma que conociéramos en qué medida está en consonancia la concepción teórica del portafolio con lo que los alumnos/as hacen realmente en las diferentes asignaturas. Y por otro lado, diseñar entre todos una guía de utilización del portafolios, llegando a un consenso entre las teorías dadas y las teorías proclamadas. Estos objetivos generales se concretaron en los siguientes:

- Identificar los puntos fuertes y puntos débiles del portafolios como herramienta de aprendizaje y evaluación desde el punto de vista del alumnado.
- Elaborar una guía para obtener una colección de evidencias de aprendizaje con una finalidad específica, en un tiempo determinado, atendiendo a unos criterios de selección negociados en el aula.
- Potenciar la autorreflexión, autodisciplina y responsabilidad del alumnado respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje.

No hay que olvidar que el portafolio nace en el contexto educativo como un concepto flexible que permite adaptarse a diferentes circunstancias y modalidades educativas, dependiendo del enfoque que se le otorgue a las mismas. Pero a pesar de ello, el valor del portafolios radica en su capacidad de estimular la experimentación, la reflexión, la indagación, la investigación,... manteniendo un equilibrio entre la orientación docente y la reflexión natural y conversación informal que se produce en el transcurso de los aprendizajes prácticos (Gardner, 1994), así como la conversación reflexiva con los materiales de la situación, según Schön (1992).

Muestra

Para realizar este estudio, decidimos contar con la participación de un grupo de 3º de Pedagogía, en la asignatura Evaluación Educativa de Alumnos/as, con un total de 106 matriculados, durante el segundo cuatrimestre del curso 2011/2012. La razón de elegir la titulación de Pedagogía fue con la intención de formar profesionales prácticos, orientadores reflexivos, ya que la premisa del *learning by doing* (Schön, 1992) para la formación de profesionales reflexivos estuvo latente a la hora de toda la experiencia. Del total de alumnos/as matriculados un 81% eran Mujeres y un 19% eran Hombres, la media de edad estaba situada en los 23 años. En total se constituyeron 24 grupos de trabajos que oscilaban entre 3 y 5 alumnos/as.

Instrumentos de evaluación

Al comienzo del curso le planteamos a nuestro alumnado un guía de preguntas como punto de partida para el desarrollo de esta tarea. Dicha guía la presentamos a continuación:

Nombre de los componentes del grupo:
1.- ¿Qué es un Portafolios?
2.- ¿En qué asignaturas lo he realizado?, ¿En qué curso académico?
3.- ¿Qué pasos he seguido para realizarlo? (Explícalo detenidamente)
4.- ¿Cuáles son las principales ventajas y desventajas de su utilización?
5.-Plantea el diseño de un Portafolios, que según tú, sea realmente educativo:
- Cómo debe realizarse
- Cómo debe estar organizado
- Qué debe incluir
- Cómo debe ser el seguimiento
- Cómo debe plantearse la evaluación y el feedback
-

Decidimos plantear estas cuestiones debido a que el portafolios es una herramienta flexible y dinámica que adquiere un valor u otro dependiendo de la situación y de la materia en la que se pone en práctica. Proporciona autonomía al alumnado, pero a su vez también posee una serie de limitaciones, y dificultades, siendo necesario que el alumnado reflexione, tanto en las ventajas como en los inconvenientes y como se pueden solventar esos problemas al

platear una nueva modalidad de portafolios, un portafolios real, que ayude al alumnado a superar las dificultades encontradas.

Planificación de la investigación

La planificación de este estudio se focalizó en varios momentos fundamentales:

1º Pre-diseño

Esta primera fase se puede considerar como una fase introductoria de motivación y concienciación, debido a que una de las principales competencias del pedagogo es saber diseñar, implementar y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje. Seguidamente se realizaron los grupos de trabajos, constituidos por 4 miembros cada uno.

2º Diseño

Diseñar un portafolios ha significado, por un lado, un esfuerzo de reflexión, investigación y consenso. El alumnado completó las cuestiones anteriormente presentadas y a partir de sus respuestas se presentaron las diferentes propuestas en relación al diseño de un portafolios educativo. Estas propuestas fueron debatidas en clase y se desarrolló un proceso de consenso sobre los puntos que debían tener la guía del portafolios, así como al diseño de la propia guía.

Como ya hemos comentado, se organizaron en grupos de entre 3 a 5 personas, y contamos en total con 24 grupos. Cada grupo, cumplimentó la guía establecida, incluyendo aquellos aspectos que consideró conveniente. Cada uno de los miembros del grupo eligió una de las preguntas a debatir, y se reunió con los miembros del resto de los grupos que habían elegido esa misma pregunta, de esta forma, todos participaban activa y cooperativamente, hasta llegar a un consenso sobre cómo se debería dar respuesta a esa pregunta, recopilando las opiniones de todo el grupo clase. Para esta tarea diseñamos una wiki en el campus virtual de nuestra asignatura. La planificación se realizó teniendo en cuenta la parte práctica de la asignatura, siendo ésta de una hora semanal, el cronograma final resultante fue:

Temporalización 2012	Tareas
Febrero-Marzo	Establecimiento de los grupos Elaboración de la ficha: reflexiones, búsqueda bibliográfica,...
Marzo-Abril-Mayo	Distribución de ítems por personas Reuniones de consenso: definición de portafolios, ventajas-inconvenientes, dificultades y soluciones a las mismas, elaboración de las rubricas de evaluación,....
Mayo-Junio	Elaboración de la guía del portafolios: <ul style="list-style-type: none"> - Determinación de las partes: selección del contenido - Diseño de la misma

3º Implementación

Consideramos que una experiencia de estas características no estaría concluida si no existiera la oportunidad de su implementación. Por ello, decidimos implementar esta metodología evaluativa en la asignatura Organización del centro escolar, que impartiremos en el curso 2012/2013, en 1º de Graduado en Educación Infantil, porque entre otras cosas ventajas, son grupos más reducidos de alumnos/as. Consideramos que la experiencia podrá ser muy enriquecedora, debido a que esta guía ha surgido de la propia necesidad, inquietudes e incertidumbres del alumnado/as, además complementaremos la evaluación con una entrevista final, para cotejar las evidencias mostradas en el portafolios, ya que esta es una de las grandes demandas de los verdaderos protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje, el alumnado.

RESULTADOS

Una vez obtenida la información decidimos realizar un análisis fundamentado en la estadística descriptiva, así como un análisis de contenido, para obtener una visión clara de la realidad y poder dar respuesta a nuestros objetivos de investigación.

Al plantearle a nuestro alumnado qué es un portafolio, obtuvimos diferentes definiciones, ideas y conceptos, muchos de ellos, el 80% se limitaban a copiar la definición de algún autor de reconocido prestigio. Pero algunos de ellos, se aventuraban a establecer sus propias definiciones, en base a la reflexión del grupo, argumentada en la aportación de otros autores. A continuación mostramos las más destacadas:

Grupo 1: “Si tuviéramos que dar una definición propia sobre un portafolios, hablaríamos de un método de enseñanza, aprendizaje y evaluación personal del alumno, en la cual se realiza una recogida de datos, información, evidencias seleccionadas, como más importantes y posteriormente expuestos en un documento, el cual facilita el aprendizaje de los alumnos siendo los propios actores de su proceso de enseñanza-aprendizaje”.

Grupo 7: “Construir un portafolios ayuda a tener conciencia acerca de lo que hemos adquirido y las potencialidades que desarrollamos durante esa etapa de aprendizaje”.

Grupo 16: “desde nuestra opinión, pensamos que el portafolios estimula al alumnado hacia una responsabilidad sobre la actividad diaria, y además, da lugar a una reflexión sobre el proceso que vive en el aula. También creemos que esta herramienta fomenta en el alumno un autoconocimiento sobre los contenidos que posee y que verdaderamente ha interiorizado, todo ello necesario para intentar integrar nuevos conocimientos ante el comienzo de una situación de aprendizaje”.

Grupo 5: “Pero hasta el día de hoy hemos tenido mucha información sobre la teoría, pero muy poca sobre la práctica... ¿qué son las evidencias?, ¿cómo tenemos que estructurarlas?, ¿Qué criterios se van a tener en cuenta para la evaluación?...”

De todos los alumnos/as que participaron en este trabajo, sólo uno de ellos afirmó abiertamente que nunca había realizado un portafolios. Todos los demás lo habían realizado, fundamentalmente en asignaturas de los Departamentos de Teoría e Historia de la Educación y de Didáctica y Organización escolar. En la siguiente tabla mostramos las asignaturas así

como el porcentaje de alumnos/as que los habían elaborado en cada una de ellas:

Departamentos	Asignaturas	% Alumnos/as
Teoría e Historia de la Educación	Pedagogía social	37,2%
	Teoría del conocimiento científico	6,2%
	Formación laboral en la empresa	15,17%
Didáctica y Organización escolar	Diseño, desarrollo e innovación del currículum	23,44%
	Practicum	2,06%
	Currículum y escuela rural	0,68%
	Estrategias de reflexión del profesorado	5,51%
	Dirección de centros educativos	0,68%
	Didáctica General	0,68%
	Organización escolar	5,51%
Psicología	Psicología del desarrollo y de la educación	2,74%




Estas asignaturas se impartían fundamentalmente en 2^o y 3^o de Pedagogía, excepto Didáctica General que era una asignatura de magisterio.

Cuando se les planteaba que pasos habían seguido para la elaboración del portafolios las opiniones eran diversas, pero fundamentalmente se centraban en realizar resúmenes de las clases, ampliación de contenido y reflexiones sobre las actividades realizadas. Excepto en la asignatura Diseño y desarrollo del currículum cuyo objetivo era recopilar todas las prácticas realizadas.

A partir de la información obtenida, resulto evidente la necesidad de realizar una guía como la que planteamos en este trabajo, ya que en el 90% de las ocasiones el alumnado se sentían perdidos, desorientados, como nos indicaban los componentes del grupo 19 *“hasta este momento, al realizar un portafolios, no seguíamos ninguna pauta, es decir, nosotros para realizar el portafolio teníamos que estar atentos en la clase y poner en un documento los aspectos que más nos habían llamado la atención, y los aspectos que más nos podían beneficiar, según nuestro criterio, para nuestro aprendizaje, por lo que debíamos de asistir todos los días a clase, y luego nuestro criterio estar o no de acuerdo con el del profesor”*.

Una vez que el alumnado planteó, diseño y consensuó su diseño “ideal” de portafolios, se elaboró una guía práctica. Guía que mostramos a continuación: en ella se decidió incluir una introducción, definición de portafolios, cómo se elabora y los criterios de su evaluación.



Guía Portafolio



EL PORTAFOLIOS COMO ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN

ÍNDICE:

1. Introducción
2. Definición del E-Portafolio
3. Elaboración del E-Portafolio
4. Evaluación del E-Portafolio



Introducción

Tal y como entendemos hoy el proceso de enseñanza-aprendizaje hemos pasado de un paradigma basado en la enseñanza, centrado en la lógica del contenido, a un paradigma del aprendizaje, que se sitúa sobre la lógica de la transferencia. Este paradigma de aprendizaje se fundamenta en el desarrollo de competencias por parte de los alumnos/as, en la capacidad de responder ante situaciones complejas y de integrar los conocimientos en sus esquemas cognitivos.


Por ello, el alumno se convierte en el constructor activo de sus competencias. Siendo la evaluación un instrumento que busca verificar la comprensión, de los conocimientos construidos y de las competencias desarrolladas, así como la transferibilidad de los aprendizajes.

Tal como lo describe Le Boterf (2002), un profesional es aquél que sabe gestionar un conjunto de situaciones, desde las más simples hasta las más complejas. Para lograrlo, debe saber actuar y reaccionar con pertinencia, saber combinar los recursos y movilizarlos en un determinado contexto, saber extrapolar estos mismos recursos hacia otros contextos, saber aprender y sobre todo aprender a aprender, y finalmente, debe saber comprometerse, es decir, tomar riesgos, emprender, hacer propuestas, tomar iniciativas.

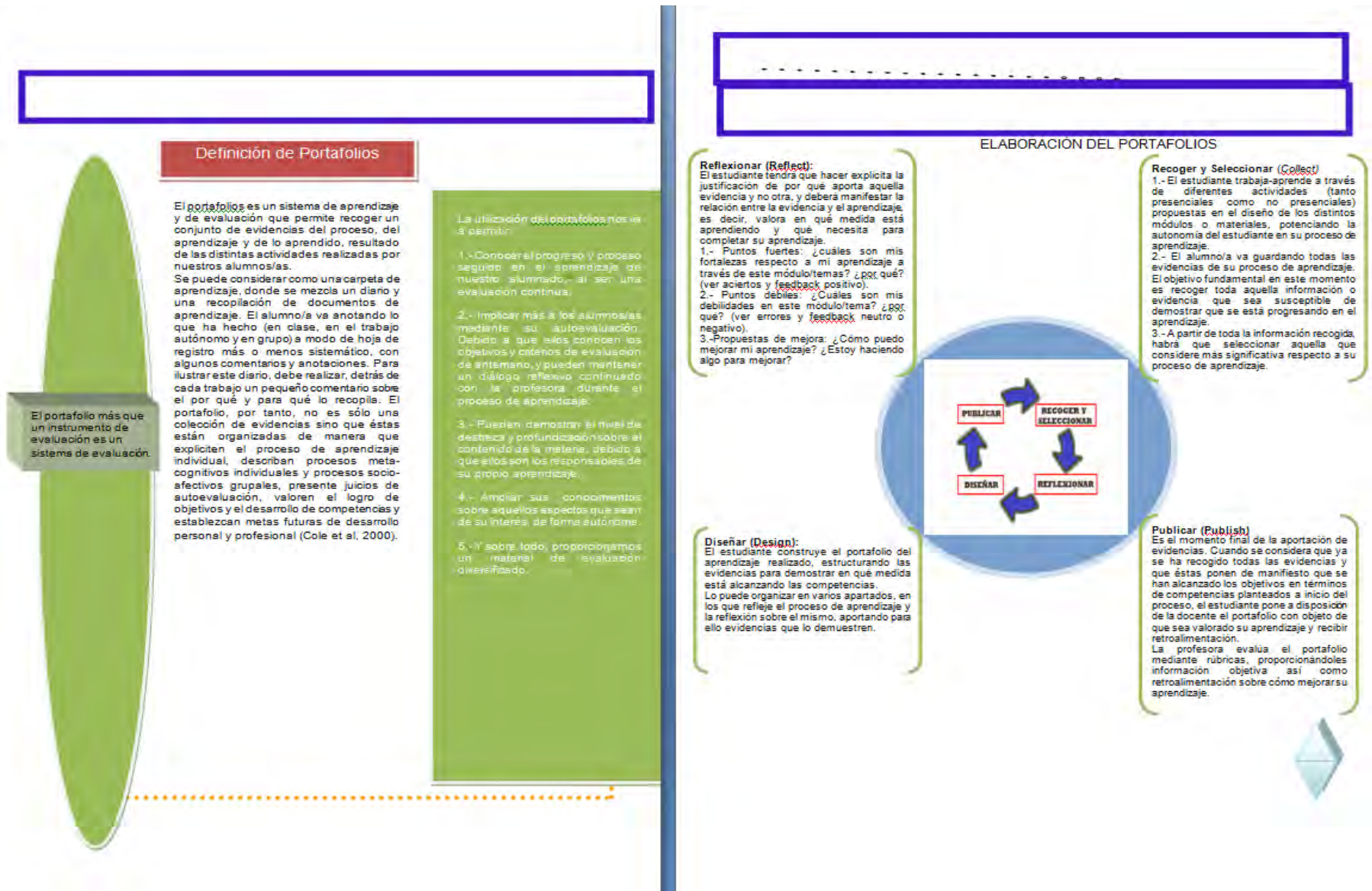
Para formar profesionales capaces de responder a las exigencias de la sociedad actual, la formación por competencias es la más indicada, pero cómo podemos evaluar la adquisición de esas competencias.

Nosotros partimos en nuestra asignatura de una evaluación educativa, una evaluación formativa, que va a constituir un proceso constante, que va favorecer la mejora, la calidad y la identificación de fortalezas y debilidades.

En este sentido, la estrategia más adecuada tanto para favorecer el aprendizaje como para posibilitar una evaluación educativa es la utilización del portafolios. La integración de la metodología del Portafolios, como procedimiento base para la formación y evaluación se convierte en una de las principales técnicas para mejorar la enseñanza y el aprendizaje basado en competencias.



En esta guía te vamos a proporcionar información sobre qué es el portafolios, como podemos utilizarlo, los pasos que debemos seguir para su elaboración, y por supuesto qué criterios vamos a tener en cuenta para su evaluación.

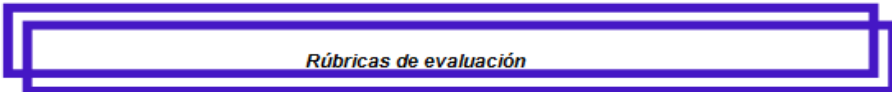




El portafolio decidimos estructurarlo en varias sesiones:
Sección 1.- Diario de campo:
 El objetivo de esta sección es que el alumno/a realice una breve reflexión a posteriori sobre los contenidos, enfoque y metodologías utilizados en las clases teóricas y prácticas. En esta sección el alumno/a introduce un conjunto de reflexiones sobre las clases.
 Se trata de efectuar anotaciones diarias (por cada clase) que contengan:
 • Comentarios en relación con la evolución del temario.
 • Comentarios sobre la metodología empleada.
 • Se ofreció la posibilidad de que recogiesen al hilo de las clases teórico-prácticas notas de actualidad.
 A esta sección le otorgamos el 20% de la calificación del portafolio.
Sección 2.- Actividades y tareas:
 Esta sección pretende ser el máximo exponente de la evaluación continuada del trabajo del alumno/a a lo largo del curso. Comprende todos los ejercicios, tareas o actividades realizados durante el semestre.
 Dichas tareas o actividades se incluyen ya corregidas, por lo que el material de los alumnos/as puede ser compartido y mejorado por el grupo clase, contaremos con una heteroevaluación complementada con la coevaluación de los compañeros/as. Además en clase una vez terminada la tarea se pasa a la corrección de la misma, de tal forma que los alumnos/as en primer lugar autocorrigen su actividad, luego la suben al campus virtual y la revisan los compañeros. De tal forma que la tarea final pasa por 3 revisiones que deben quedar reflejadas en la redacción y presentación de la tarea definitiva.
 Esta sección representa el 50% del valor del portafolio.
Sección 3.- Propuesta académica
 En esta sección el alumno/a deberá plantear una propuesta académica, se deja abierta a su interés.
 Esta sección corresponde al 20% del valor del portafolio.
Sección 4.- Material complementario o cajón de sastre
 En este apartado se pretende que el alumno/a relacione el contenido de la asignatura con lecturas, películas, fotografías, exposiciones, etc. que sean de su interés.
 Cada alumno/a podrá añadir cualquier material, bajo el criterio de que ayude y mejore la asignatura.
 Esta sección equivaldría al 10% del valor total del portafolio.

SEGUIMIENTO:

- 1.- **Sesión inicial:** Al principio del semestre, para la presentación del Portafolio por parte de la docente, y explicación de cómo pueden realizarlo.
- 2.- **Sesión Segunda:** Sesión de seguimiento, supervisión y reflexión
- 3.- **Sesión Tercera:** Sesión de seguimiento, supervisión y reflexión
- 4.- **Sesión Cuarta:** Al final del semestre, en esta sesión habrá una entrevista personal, donde cada alumno/a comentará con la profesora su portafolio.



El portafolio supone el 50% de la calificación individual, aunque incorpore resultados y procesos de aprendizaje grupal. Se evaluará conforme a los criterios que se exponen a continuación. No se habrán de contemplar todos y cada uno de los criterios de forma exhaustiva para todas las actividades y procesos realizados, si no que el profesorado priorizará de entre los criterios propuestos los más adecuados para la evaluación de cada actividad. Estos criterios serán válidos para la evaluación de todos y cada uno de los procesos y productos derivados de las materias: Escuela inclusiva, Organización Escolar y Didáctica.

Para obtener una evaluación favorable debemos cumplir con los siguientes estándares generales de calidad:

- Las páginas están numeradas.
- No tiene errores ortográficos ni gramaticales.
- La lectura es fácil y agradable.
- Coherencia interna en la redacción (no incluye contradicciones).

CALIFICACIÓN	APROBADO	NOTABLE	SOBRESALIENTE
Argumentación: Grado de solidez	Los enfoques teóricos, los argumentos expuestos y las fuentes bibliográficas que se utilizan son muy escasas, con baja coherencia o resultan poco pertinentes con lo expresado.	Los enfoques teóricos, los argumentos expuestos y las fuentes bibliográficas que se utilizan son diversos, coherentes y pertinentes con parte de lo expresado.	Los enfoques teóricos, los argumentos expuestos y las fuentes bibliográficas que se utilizan son muy variados, contrastados, muy coherentes y muy pertinentes con el conjunto de lo expresado.
Argumentación: Grado de comprensión de conceptos y procesos	Se nombran y se incluyen conceptos y procesos clave concordantes con las explicaciones	Se incluyen y se profundiza en conceptos y procesos clave que resultan muy concordantes con las explicaciones dadas.	Se aborda una apropiación de los conceptos y procesos siendo aplicados a casos concretos que actúan como ejemplos ilustrativos de lo que se quiere transmitir.
Aportación: Grado de elaboración de la actividad	Organización descriptiva de las ideas y los contenidos.	Organización interpretativa de ideas y contenidos.	Organización crítica, original y creativa de ideas y contenidos (incluye esquemas, mapas, ilustraciones pertinentes, se expresan dudas y reflexiones, se relacionan temas...).

5. CONCLUSIONES

Tras realizar esta experiencia, a pesar de que ha sido muy enriquecedora, podemos apreciar que para muchos estudiantes a la hora de plantearles estrategias de aprendizaje abiertas, surge una gran incertidumbre, que les bloquea su propio proceso de aprendizaje reduciendo su protagonismo y dificultando su capacidad creativa y motivadora. Muchos alumnos/as no ven el portafolio como una potente herramienta de aprendizaje, sino como un instrumento de evaluación más, que supone una sobre carga de trabajo en su quehacer diario, porque ellos todavía poseen una cultura de adquisición de contenido, más que de aprendizaje por competencias. Esto puede ser debido, como hemos podido apreciar, en su experiencia en la elaboración de portafolios, que ha sido escasa, y ha variado en gran medida según el profesor/a que la ha puesto en práctica. También hay que tener presente que todos no han obtenido la misma formación, debido a que son fundamentalmente asignaturas optativas, en las que no todos están matriculados.

Realizar esta actividad ha supuesto para el alumnado todo un reto que ha posibilitado:

- Indagar y reflexionar sobre esta herramienta de aprendizaje, en base a su experiencia concreta.
- Un análisis de las diferentes experiencias, lo cual implica, la diversidad de competencias del alumnado a la hora de presentar sus portafolios, su motivación, su creatividad, su implicación,... en las diferentes asignaturas analizadas.
- Cómo los alumnos/as han ido identificando los criterios de selección a la hora de establecer el hilo conductor de las evidencias, seleccionado unas actividades, documentos, recursos,.. y desechando otros.
- Y por último, la elaboración consensuada de una guía que supera todas las dificultades, trabas y problemas encontrados en la realización de portafolios en otras disciplinas, complementándola con una entrevista final.

No hay que olvidar que realmente estamos en un momento que obliga a reflexionar, avanzar e innovar, no ya sólo en el discurso, sino también en la acción (Pozo y García, 2006).

Esta experiencia ha permitido a futuros pedagogos y pedagogas sumergirse en su futura práctica profesional, y al alumnado que lo va a implementar, gracias a la guía, disminuir la incertidumbre que tanto dificulta su desarrollo metacognitivo.

Por tanto, podemos concluir que nuestro doble objetivo se ha cumplido, ya que por un lado hemos conocido y explicitado en qué medida las teorías proclamadas del alumnado respecto a lo que es un portafolios se corresponde con las teorías dadas respecto a lo que en la práctica constituye su elaboración. Y por otro lado, se ha diseñado una guía de elaboración del portafolios, que será implementada en el próximo curso.

Referencias bibliográficas

AGRA, M.J.; GEWER, A. Y MONTERO, L. (2003). El portafolios como herramienta de análisis en experiencias de formación on-line y presenciales, *Enseñanza*, 21,101-114.

ARTER, J. A. (1990). *Using portfolios in instruction and assessment: State of the art summary*. Portland, OR.: Northwest Regional Educational Laboratory.

BARRAGÁN, R. (2005). El portafolio, metodología de evaluación y aprendizaje de cara al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. Una experiencia práctica en la Universidad de Sevilla, *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 4 (1), 121-139.

BOLÍVAR, A.(2007). *Diseñar y evaluar por competencias en la Universidad. El EEES como reto*. Colección Formación e Innovación Educativa en la Universidad. Vigo: Vicerreitoría de Formación e Innovación Educativa Universidade de Vigo.

COLE, D.J. ET AL. (2000). *Portfolios across de curriculum and beyond*. USA: Corwin Press.

DE MIGUEL DÍAZ, M. (2006) (coord). *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.

GARDNER, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

KLENOWSKI, V. (2005). *Desarrollo de Portafolios. Para el Aprendizaje y la Evaluación*. Madrid: Narcea.

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

PÉREZ GÓMEZ, A.I. ET AL (2009g). *La evaluación como aprendizaje*. Madrid: Akal.

POZO LLORENTE, M.T Y GARCÍA LUPIÓN, B. (2006). El portafolios del alumnado: una investigación-acción en el aula universitaria, *Revista de Educación*, 341, (septiembre-diciembre), 737-756.

POZO, J.I. Y MONEREO, C. (2009). Introducción: la nueva cultura del aprendizaje universitario o por qué cambiar nuestras formas de enseñar y aprender. En J.I. POZO Y M.P. PÉREZ ECHEVERRÍA (coords), *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Madrid: Morata, 9-28.

SCALLÓN, G. (2000). *La evaluación formativa*. Bruselas: De Boeck Universit e.

SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós-MEC.

Fuentes electrónicas:

BARBERÀ, E.; BAUTISTA, G.; ESPASA, A.; GUASCH, T. (2006). Portfolio electrónico: desarrollo de competencias profesionales en la Red. En A. BADIA (coord.). Enseñanza y aprendizaje con TIC en la educación superior [monográfico en línea]. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC). Vol. 3, n.º 2. <http://www.uoc.edu/rusc/3/2/dt/esp/barbera_bautista_espasa_guasch.pdf>UOC. [Fecha de consulta: 24/05/2012].

CHIRON: INNOVANDO EN EL AULA DE CLÁSICAS¹

Mercedes Ovejas Arango
IES 9 d'Octubre, Carlet (Valencia)

RESUMEN

Chiron es una organización que promueve el uso de las TIC en la educación, especialmente dirigido a profesores y estudiantes de clásicas españoles. El núcleo de nuestra organización es nuestro sitio web <http://www.chironweb.org>, como un espacio de colaboración abierto a cualquier usuario que quiera participar con su trabajo. El sitio web se publica en varios idiomas: español, catalán, gallego, inglés y latín. Desde esta página inicial se puede acceder a las demás secciones (fotos, wiki, marcador social con enlaces, vídeos y documentos, blogs, cursos de formación para profesores...)

PALABRAS CLAVE

Web 2.0, TIC, clásicas, colaboración, profesores, alumnos.

ABSTRACT

Chiron is an organization to promote the use of ICT in education, specially addressed to Spanish classics teachers and students. The core of our organization is our website <http://www.chironweb.org>, as a collaborative space open to any user who wants to participate with his or her work. The website is published in several languages: Spanish, Catalan, Galician, English and Latin. From it you can get different sections (photos, wiki, social marker with links, videos and documents, blogs, training courses for teachers...)

KEYS WORD

Web 2.0, TIC, classics, collaboration, teachers, students.

1 No debo empezar este artículo sin mencionar mi gratitud hacia los miembros de Chiron que han hecho posible su redacción.

1. CHIRON EN LA EDUCACIÓN 2.0

No resulta fácil definir qué es Chiron. Por una parte podemos decir que se trata de una asociación sin ánimo de lucro creada con el objeto de fomentar la aplicación de las TIC en la educación y la difusión de los estudios clásicos, constituida por un número limitado de socios; por otra, si preguntamos a la mayoría de sus usuarios, dirán que es una página web accesible <http://www.chironweb.org>. Pero, si vamos un poco más allá, nos encontraremos con varios espacios virtuales en los que participan multitud de personas aportando materiales, ideas, experiencia y conocimientos. Sin duda alguna, Chiron es sobre todo y ante todo, este conjunto de personas que hacen de él un proyecto vivo, dinámico, en continua transformación y crecimiento.

En la actualidad, la WEB 2.0 se ha introducido en el ámbito educativo, pues la nueva Internet permite a los estudiantes producir y publicar materiales como auténticos protagonistas del proceso de aprendizaje y de un modo colaborativo; y también representa una conquista para el docente, que puede editar y compartir sus propios recursos educativos ya sea de manera individual o colaborativa. De esta manera vemos cómo se aprovechan para fines educativos muchos conceptos y servicios Web 2.0 que no fueron creados para educación, tal y como muestra Chiron.

Fue un 27 de enero del 2006, cuando Carlos Cabanillas, y a raíz de la lectura de un artículo de Sebastià Giralt acerca de las clásicas e internet en enseñanza secundaria, hizo una llamamiento desde su blog *Extremadura clásica*²: “puesto que un buen número de profesores están desarrollando materiales accesibles desde Internet, ¿por qué no diseñar un proyecto común que una todos esos esfuerzos?”, propuesta que despertó de inmediato el interés de otros profesores de lenguas clásicas que tan solo se conocían por su labor en la red y que se relacionan en el espacio virtual desde varios puntos geográficos. Y se pusieron a trabajar juntos en una labor común que se desarrolló a través de internet con el objetivo de obtener el máximo partido de las posibilidades didácticas de este medio, hasta que el 27 de septiembre del 2006 se presenta de manera pública la página web: Χείρων-Chiron <<http://www.chironweb.org>>

Desde ese día, y gracias a su propia naturaleza abierta e indefinidamente en progreso, el proyecto ha ido creciendo y consolidándose hasta convertirse, si nos es permitido decirlo, en uno de los espacios web 2.0 para clásicas más ambiciosos en el ámbito internacional.

¿Qué se buscaba con la creación de Chiron? La situación del profesorado de lenguas clásicas se va deteriorando por momentos, cada vez es más reducido su número en los centros, en ocasiones sin el apoyo de la junta directiva ni la

2 <http://extremaduraclasica.com/bitacora/2006/01/27/articulo-de-sebastia-giralt/>

comprensión de otros compañeros, con una administración y un entorno social que a menudo son poco propicios a las materias menos utilitarias y obsesionados por el rendimiento económico. Chiron contribuye a superar este aislamiento. En efecto, sería absurdo no aprovechar los medios actuales de publicación inmediata para ponernos en contacto entre nosotros e intercambiar materiales, ideas, experiencia, informaciones... Y tampoco tiene sentido que los materiales elaborados por un profesor no resulten útiles o sirvan de inspiración para otro y viceversa. Con la interconectividad se optimiza el esfuerzo individual, se evita la dispersión y aumenta la motivación del docente al ver su trabajo reconocido y valorado por sus colegas.

Pero, sin duda alguna, la razón más poderosa a favor del trabajo colaborativo es la constatación de que es necesaria la colaboración para afrontar la tarea de recopilación mediante la red. Los recursos sobre tema clásico accesibles en todo el mundo a través de Internet son ya tan numerosos y variados que para una sola persona resulta un esfuerzo titánico recopilarlos. Y creemos necesario decir que poner al servicio del profesorado tal cantidad y variedad de recursos favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Al mismo tiempo la incorporación del profesorado de clásicas a la vanguardia de la renovación didáctica a través de las TIC contribuye a consolidar su autoestima y a mejorar su imagen en el propio centro de trabajo. A este respecto, debemos decir que varios de ellos, aun siendo profesores de latín o de griego, son o han sido asesores TIC de sus centros, lo que refuta la creencia tan errónea como extendida de que esta labor es exclusiva de los profesores de tecnología o de áreas científicas.

A pesar de todas las ventajas profesionales que las TIC ofrecen a los docentes, la apuesta de Chiron se fundamenta en la convicción de la necesidad de aplicarlas en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Por una parte, los educadores no debemos desaprovechar los recursos y las posibilidades que estas ofrecen para replantear las estrategias didácticas; por otra, debemos ayudar a los alumnos a saber desenvolverse en un mundo en el que los entornos digitales y telemáticos están cada vez más presentes.

Y si bien Chiron está dirigido a profesores, no nos olvidamos que el objetivo último es el alumnado. Así, se acoge en el planeta la participación de blogs creados por alumnos, ya sea de manera individual o colaborativa, y se fomenta su aportación creativa en el ámbito clásico por medio de la concesión anual del premio **Centauro de Oro** al blog de un estudiante o de un grupo de estudiantes en el día de Internet (17 de mayo).

Por último, debemos decir que nuestra vocación por fomentar el uso de las TIC en el ámbito educativo nos ha llevado a convertir la formación permanente del profesorado en una de nuestras principales preocupaciones. Bajo el estandarte de

Chiron se han impartido o se van a ofrecer varios cursos y actividades³ dirigidas a docentes de clásicas con la finalidad no sólo de favorecer el aprovechamiento de nuestros espacios sino sobre todo de impulsar la incorporación de los docentes a las herramientas de la web 2.0.

2. EL ESPACIO WEB DE CHIRON

1. *Características generales*

Con nuestro sitio web pretendemos proporcionar un espacio colaborativo de encuentro e intercambio en torno a los estudios clásicos, orientado en especial a los profesores interesados en la aplicación didáctica de las TIC. En realidad, la gama de destinatarios es muy amplia, puesto que incluye tanto aquellos docentes que se hallan más implicados en su uso y quieren dar a conocer sus propios materiales, como aquellos que se están iniciando y buscan modelos y referencias anteriores para probar y para atreverse a elaborar progresivamente sus propios recursos.

La constitución de Chiron como asociación nos ha permitido abandonar el espacio web inicial en la Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya (XTEC) para adquirir un dominio propio. En él se han instalado varios sistemas de gestión de contenidos, lo que se conoce con las siglas CMS (Content Management System⁴)

- Wordpress <<http://www.drupal.org>>, página de inicio.
- MediaWiki <<http://www.mediawiki.org>>, wiki de recursos.
- Moodle <<http://www.moodle.org>>, como plataforma e-learning para el aula virtual.
- WordPress <<http://www.wordpress.org>>, para Pergamon (blog de reseñas).
- Gregarius <<http://www.gregarius.net>>, para el planeta de los blogs.
- BBpress <<http://www.bbpress.org>>, para el foro.

Por otro lado, como soporte para las demás secciones, aprovechamos una serie de plataformas externas de amplio uso social, en la mayoría de las cuales hemos creado un grupo específico para Chiron.

- ▲ FLICKR <<http://www.flickr.com>> para la galería de fotos.
- ▲ DIIGO <<http://www.diigo.com>> para el marcador social.
- ▲ ISSU <<http://issuu.com/>>, CALAMEO <<http://es.calameo.com/>>, SCRIBD <<http://www.scribd.com>>, para recoger documentos de texto.

3 <http://www.chironweb.org/actividades/>

4 http://es.wikipedia.org/wiki/Sistema_de_gestión_de_contenidos

- ⤴ SLIDEBOOM <<http://www.slideboom.com/>> y SLIDESHARE <<http://www.slideshare.net>> para la recopilación de presentaciones
- ⤴ GOOGLE CALENDAR : < <http://google.com/calendar>> para el calendario o agenda.
- ⤴ CANAL DE NOTICIAS: <<http://friendfeed.com/chiron5>> para recopilar en tiempo real noticias relacionadas con el mundo clásico
- ⤴ IHMC CMAPPERS/CHIRON para recopilar mapas conceptuales. <:<http://cmaps.cmappers.net/rid=1GYM3LRF8-H7W1PX-2474X/CHIRON>>

Todos estos recursos son de fácil acceso desde la página inicial.

Así pues, frente a otros portales que tienden a usar un CMS universal, Chiron opta por una estructura modular: cada recurso es un módulo independiente basado en un soporte específico. Además de un funcionamiento general fiable, rápido y eficaz, para nosotros es esencial que ofrezcan buenas prestaciones para la creación de grupos y la clasificación por etiquetas. Asimismo la elección de tales plataformas tiene la ventaja de introducir al profesorado de clásicas en un amplio abanico de herramientas a las que puede recurrir no sólo en el marco de Chiron sino también en otros ámbitos profesionales o personales. De este modo será capaz de publicar las presentaciones para sus clases, montar sus cursos en Moodle, editar la Wikipedia por su cuenta o con los alumnos, compartir fotos, sus enlaces preferidos o vídeos relacionados con su área de conocimiento o con sus aficiones.

El uso de plataformas externas nos descarga de la tarea de construcción y mantenimiento técnico de los módulos, pero también lleva consigo no sólo un control muy limitado sino también una lógica dependencia respecto a eventualidades o a decisiones que se escapan de nuestras manos. Así, nos encontramos con problemas de velocidades de transferencia o a interrupción temporal de un determinado servicio, la presencia de publicidad en otro, la posibilidad de la desaparición de alguno de ellos. Un ejemplo de ello es la necesidad que tuvimos de traspasar la wiki de Wikispaces <<http://www.wikispaces.com>> a otra construida en Wikimedia, lo que permitió además una mejora sustancial en su diseño.

Como corresponde a un proyecto de la WEB 2.0, la facilidad y la libertad de acceso o de uso, el dinamismo y la actualización permanente así como la isonomía en la participación constituyen rasgos definitorios de Chiron. Todas las secciones de Chiron están pensadas para que cualquier usuario con un mínimo de experiencia o de adiestramiento en la WEB 2.0 pueda participar ya editándolas directamente ya agregando sus propios materiales. Por otro lado, la organización de los contenidos se realiza en la mayor parte de las herramientas de un modo no jerárquico, por medio de etiquetas -TAGS- lo que ha venido a llamarse

folcsonomía⁵ -folksonomy- y que además dan gran flexibilidad y permiten su localización a través de los buscadores.

Asimismo, para que verdaderamente la difusión de los materiales pueda ser útil para todos los usuarios, Chiron apuesta decididamente por las licencias Creative Commons⁶, que representan un equilibrio entre el respeto por la autoría y la libre difusión y, del otro, el pleno aprovechamiento de los recursos sobre la base de la libertad del autor para difundir su obra.

Para finalizar, es conveniente dejar claro que los servicios que Chiron pone a disposición son gratuitos y para colaborar en ellos tan sólo se necesita crearse una cuenta o registrarse en cada uno.

2. Secciones alojadas en nuestro dominio.

2.1 Páginas iniciales y RSS

Las páginas iniciales no sólo dan acceso a todas las secciones y proporcionan información sobre el conjunto del sitio (*Guía rápida*) y de la comunidad (*Quiénes somos*), sino que además incluyen varias herramientas para estar al tanto de las actualizaciones de las diversas secciones.

Esto se puede hacer desde la misma portada, desde una sección específica de novedades por medio de RSS. En efecto es posible suscribirse por RSS (Really Simple Syndication⁷) a las actualizaciones del conjunto de Chiron o de cada una de las secciones. Dicha suscripción permite el seguimiento constante de los contenidos y redifundirlos desde otros sitios. Asimismo la *Guía rápida* pone al alcance de todo el mundo tutoriales que explican el funcionamiento de las diversas secciones a quienes quieran introducirse en su uso.

- Planeta de blogs

El planeta consiste en un agregador que permite consultar los más de 420 blogs de clásicas que están suscritos a él.

- Wichiron

En la wiki⁸ de recursos los usuarios -de los que hay más de un centenar registrados- pueden enlazar todo tipo de sitios web y materiales útiles para la didáctica de las clásicas.

- Aula Virtual

Construida con la plataforma Moodle de aprendizaje a distancia, el aula virtual se ha convertido en soporte para nuestros cursos de formación de profesorado y está

5 <http://es.wikipedia.org/wiki/Folcsonomía>

6 http://es.wikipedia.org/wiki/Creative_Commons

7 <http://es.wikipedia.org/wiki/RSS>

8 <http://es.wikipedia.org/wiki/Wikipedia>

disponible para albergar cursos de clásicas de otros profesores. En la actualidad hay 68 cursos activos tanto de formación al profesorado de clásicas como para usar con estudiantes

- Pergamon

Se trata de un blog de reseña de libros - traducciones, estudios científicos, de divulgación, educativos, novelas históricas-, producciones audiovisuales u otros materiales didácticos. Su intención es demostrar que Internet no está reñida con los libros.

- Foro

El foro -espacio en el que los visitantes de Chiron pueden opinar o preguntar libremente- ofrece ahora mismo cuatro canales aunque es posible abrir otros nuevos si se considera oportuno: uno dedicado a Chiron, para quien quiera lanzar sugerencias, exponer dudas o hacer observaciones acerca del sitio o de la comunidad, dos de ámbito geográfico en Aragón y en Catalunya, y otro para abordar cualquier otros asuntos relacionados con el mundo clásico - preguntas sobre traducción o uso de recursos telemáticos, noticias, propuestas o advertencias lanzadas a la comunidad de usuarios de Chiron-. Este último es sin duda el más activo ya que permite tratar cuestiones tan acuciantes como los cambios de normativa u otras novedades que afectan a la situación de nuestras materias en el sistema educativo - sobre todos en secundaria, pero también en la universidad-. Ello lo convierte en un punto de encuentro muy necesario en unos momentos de transformaciones y dificultades para la educación y los estudios clásicos.

3. Servicios externos.

3.1. La galería de imágenes.

El recurso a un grupo de Flickr⁹, uno de los servicios más extendidos en el mundo para compartir fotografías a través de la red, ha dado ocasión de reunir al conjunto de usuarios sin duda más heterogéneos y más internacional de Chiron. En este momento contribuyen con cerca de 34.641 fotos 764 colaboradores de muchos países diferentes. Entre ellos hay ciertamente profesores de clásicas, pero también arqueólogos, estudiantes, amantes del mundo antiguo, historiadores del arte, fotógrafos profesionales, simples turistas o aventureros. Por lo tanto encontramos una gran variedad de enfoques, intereses, calidades, localizaciones que enriquece nuestra colección.

No hay que olvidar que la opción gratuita de Flickr tiene una serie de limitaciones que, si bien mantiene un gran número de prestaciones, se deben tener en cuenta: 200 fotos como máximo con algunas restricciones en su publicación y su

9 <http://www.flickr.com/groups/chiron/>

organización.

3.2 Presentaciones

El empleo de presentaciones en el aula se va extendiendo con la creciente implantación en los centros educativos de las pizarras digitales - tanto si están constituidas simplemente de un ordenador y un proyector como si incorporan además una pantalla interactiva-. Su elaboración puede ir a cargo de los profesores como apoyo a sus explicaciones o a cargo de los alumnos para compartir con el resto de la clase sus trabajos individuales o en grupo. Pero su uso no tiene por qué quedar restringido al aula sino que se puede publicar en Internet -originalmente en los formatos OpenOffice, PowerPoint y PDF- a través de diversas plataformas. El mismo servicio permite incluirlas en blogs y otros espacios web, con lo que quedan a disposición de los estudiantes como ayuda para el estudio o para sus tareas.

Aunque en un principio, todas las presentaciones se recogían en el grupo creado por Chiron en SLIDESHARE, en la actualidad o bien se recogen en el grupo creado en SLIDEBOOM o directamente se enlazan en el marcador social bajo la etiqueta: presentación.

3.3. Documentos

Documentos en varios formatos (OpenOffice, PDF, WORD, Excel, texto plano, RTF...) son susceptibles de ser publicados en Scribd, Issuu o Calaméo. En estos últimos Chiron ha creado un grupo para reunirlos y compartirlos.

3.4. Marcador social.

Los servicios precedentes dan a cualquier colaborador la posibilidad de incluir presentaciones, documentos y vídeos ya publicados en la red. De modo parecido el marcador social permite a los colaboradores traspasar enlaces a webs de su lista personal a la del grupo tras etiquetarlas y describirlas. El proceso inverso - pasar enlaces desde el grupo a la lista personal- es igualmente fácil. En estos momentos se han recogido más de 6000 items-enlaces por parte de más de 300 colaboradores.

3.5. Calendario.

La agenda recoge informaciones acerca de actividades de todo tipo relacionadas con el mundo clásico como exposiciones, congresos, jornadas, cursos... Cualquier visitante o institución puede sugerir eventos para que sean incluidos.

3.6. Canal de noticias.

FriendFeed es un agregador en tiempo real con el que hacemos llegar todas aquellas noticias de la actualidad clásica cuyo contenido sea relevante y útil para los usuarios de Chiron.

3.7. Mapas Conceptuales.

Aunque en la wiki hay un apartado para enlazar mapas conceptuales, Chiron también posee una carpeta propia en IHMC CMAPPERS en donde profesores y alumnos pueden guardar los mapas conceptuales realizados.

También hemos creado grupos propios en redes sociales:

- ▲ FACEBOOK <<http://www.facebook.com/pages/Chiron-/116904335005526>,>
- ▲ GOOGLE+ <<https://plus.google.com/u/0/114758078607711464863/posts>,>
- ▲ TWITTER <<http://twitter.com/chironweb>>

que si bien, en un principio apenas tenían movimiento, con el paso del tiempo han ido adquiriendo relevancia propia. Sin ir más lejos, el pasado 29 de noviembre del 2012 miles de estudiantes de toda España, profesores de lenguas clásicas nacionales y extranjeros e, incluso, gente del mundo de la cultura, utilizaron la red social TWITTER para escribir mensajes en latín y en griego clásico, todos recogidos en el hashtag #pipiatioclassica <<http://www.tweetarchivist.com/704fb484/1>>.

Para valorar el impacto de Chiron vale la pena echar un vistazo a las estadísticas de las secciones alojadas en nuestro espacio.

Las estadísticas del 2012 contabilizan un promedio de algo más de 22.000 visitas mensuales con una media de 10 páginas cada una. Además es significativo constatar que más de la mitad de los visitantes ha vuelto. Aunque la mayoría proviene de España, hay un número considerable procedente de Estados Unidos, del resto de Europa y de América Latina. La página más visitada es la portada de la Wiki, seguida por el foro, el planeta de los blogs y el aula virtual.

Creemos que estas cifras invitan a un balance muy favorable, aun más si tenemos en cuenta que el colectivo al que primariamente va destinada nuestra tarea –el profesorado de clásicas– es más bien reducido y que contamos con visitantes y colaboradores de otros perfiles. Si a ello sumamos las cifras de colaboradores y materiales referidos, el conjunto nos lleva a pensar en una red social en la que podemos contar con un número considerable no ya de simples visitantes sino también de colaboradores activos que contribuyen día a día a aumentar los materiales recogidos.

A la hora de valorar la recepción de Chiron, también hay que tener en cuenta las opiniones que han llegado a lo largo de estos siete años de existencia. En este sentido los comentarios y reseñas sobre el proyecto han sido altamente alentadores.

Aunque su orientación está claramente inclinada hacia la educación secundaria, Chiron no se cierra a otros niveles educativos. De hecho, cuenta con

la presencia de profesorado universitario y de materiales susceptibles de ser usados en la universidad. No hay duda de que los docentes de todos los niveles podemos aprender unos de otros y que la educación secundaria a menudo aún lleva ventaja en la aplicación didáctica de las TIC.

Además, en la difícil situación que actualmente atraviesan las humanidades en general y las clásicas en particular, es necesario más que nunca mantener abiertos canales de comunicación entre estudios que, al fin y al cabo, son vasos comunicantes.

Como es natural en toda empresa a largo plazo, siempre hay aspectos que mejorar y nuevos retos que afrontar. Y aunque la actividad de Chiron se ha estabilizado, no por ello dejamos de estar abiertos a incorporar nuevas herramientas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ✧ GIRALT, SEBASTIÀ “Chiron, estudios clásicos en la web 2.0” en VVAA Chiron en Compostela. Didáctica 2.0 para las lenguas y cultura clásicas. Santiago de Compostela. Sociedad Española de Estudios Clásicos, 2009.
- ✧ DÍEZ FERNÁNDEZ, O; INCLÁN, L.; GIRALT, S & PÉREZ VILARIÑO, A. “Chiron, aula clásica 2.0” Methodos
<<http://www.antalaya.aub.es/pcano/aulalatin/methodos/Chiron2.pdf>>
- ✧ DE LA TORRE, A, 2006 “Web educativa 2.0”, Edutec 20
<http://www.uib.es/depart/gte/gte/edutec_e/revelec20/anibal20.html>
- ✧ PEÑA, I, CÓRCOLOES, C & CASADO, C 2006: “El profesor 2.0: docencia e investigación desde la Red”, UOC Papers, 3
<http://www.uoc.edu/oucpapaers/3/de/esp/pena_corcoles_casado.html>
- ✧ CASTAÑO, C; MAIZ, I; PALACIO, G & DOMINGO, J 2008 “Prácticas educativas en entornos Web 2.0” Madrid
- ✧ XALADER, R 2006 “Les llicències Creative Commons: una alternativa al copyright”, UOC Papers 2
<<http://www.uoc.edu/uocpapaers/dt/eat/xalabarder.html>>
- ✧ J DE LA CUEVA en Derecho de Internet: ¿Por qué las licencias Creative Commons son legales en España?”(2005)
<<http://www.un.derecho-internet.org/node/2727>> y “El Copyleft como superación del Copyright: Permitido copiar” (2009)
<<http://www.derecho-internet.org/node/483>>

SÍNTESIS
libros
de

Cuestiones sobre bienestar

Rafael Bisquerra Alzina



Psicología /
Educación


EDITORIAL
SÍNTESIS

Reseña

Bisquerra, R. (2013). *Cuestiones sobre bienestar*. Madrid: Síntesis.

Todas las personas buscan el bienestar, sean conscientes o no de ello. Si eso es lo que todos buscamos, conviene saber de qué estamos hablando. Este libro se propone exponer algunas de las aportaciones de las ciencias a la construcción del bienestar. El objetivo es poner el conocimiento científico a disposición de la sociedad para que cada persona, y la sociedad en general, se puedan implicar en la construcción del bienestar de forma bien fundamentada.

Se dedica un capítulo a cada uno de los cinco pilares del bienestar:

- Bienestar físico (salud)
- Bienestar material (dinero)
- Bienestar social
- Bienestar profesional
- Bienestar emocional

En gran medida, cuando se habla de bienestar en los medios de comunicación se refiere al bienestar material, que consiste en el desarrollo económico y tecnológico. Esto es muy importante. Pero no es suficiente para lograr ser felices.

El bienestar físico es la salud. La salud no es solamente ausencia de enfermedad, sino la presencia de bienestar físico, psíquico y social. El bienestar físico es muy importante. Pero hay personas que gozan de buena salud pero esto no asegura la felicidad.

El bienestar social es un concepto complejo y amplio que abarca desde la política y la comunidad a las relaciones interpersonales. El bienestar social es muy importante en la vida de las personas. Pero tampoco es suficiente para la felicidad. Se requiere algo más.

Un aspecto que a veces se olvida es la importancia del bienestar profesional, ya que en el ejercicio de la profesión es donde pasamos la mayor parte de nuestra vida. Hay que reorientar las organizaciones para que consideren el bienestar de sus empleados como una de las finalidades de la misma, más allá de los ingresos económicos. Se ha observado que en el bienestar profesional influyen más los aspectos afectivos que los materiales. De cara a mejorar el bienestar de los empleados hay un conjunto de propuestas, basadas en las aportaciones de las ciencias, que deberían ser conocidas por los directores de empresa, jefes, ejecutivos, expertos en recursos humanos, política económica y por la sociedad en general. De este conocimiento debería derivarse la puesta en práctica de las estrategias oportunas para favorecer el mayor bienestar en las organizaciones.

En resumen, hay muchas formas de entender el bienestar. El análisis del bienestar y sus diversos tipos permite tomar conciencia de la complejidad del fenómeno. Lo cual debe servir para contribuir de forma fundamentada a la construcción del bienestar personal y social.

SONSOLES
SAN ROMÁN

Las
primeras
maestras



Ariel

San Román, S. (2011) *Las primeras maestras: Los orígenes del proceso de feminización docente en España*. Barcelona: Ariel, pp. 251.

Bajo este título, la catedrática de Sociología de la E. U., en la Universidad Autónoma de Madrid, nos presenta un estudio realizado desde el punto de vista histórico y sociológico, partiendo de planteamientos filosóficos para facilitarnos la comprensión del pensamiento vigente de finales del siglo XVIII y siglo XIX.

Esta investigación está dividida en cinco partes. La primera se centra en planteamientos teóricos acerca del concepto de educación que aparece en las obras de los ilustrados Condorcet, Kant y Rousseau, para pasar a sentar las bases de los modelos de maestras que van apareciendo según las necesidades político-sociales de cada época: *la maestra analfabeta* (1783-1838), *la maestra maternal* (1838-1876) y *la maestra racional intuitiva* (1876-1882).

En la segunda, tercera y cuarta parte nos va explicando cómo van surgiendo, específicamente, esos modelos analizando los distintos componentes económicos, culturales..., sobre todo, la política educativa a través del Informe Quintana (1812), el Reglamento de Escuelas de Primeras Letras (1825), la Ley Moyano (1857), la moral krausista, el método froebeliano del que, gracias al conde de Toreno, se crea en 1876, una cátedra en la Escuela Normal Central de Madrid para la enseñanza de párvulos mediante el mencionado método, y la Asociación para la Enseñanza de la Mujer fundada por don Fernando de Castro en 1870, como una institución privada interesada en el desarrollo social e intelectual de la mujer. Nos muestra así el interés que despertó, tanto en el ámbito público como en el privado, la formación de la mujer, aunque con significativos matices, entre ellos, la clase social, que posibilita la aparición de los mencionados modelos de maestras.

La quinta parte nos revela cómo, lo anteriormente expuesto, va originando la tesis mantenida por San Román, de que el proceso de feminización en España es consecuencia de todos esos cambios y, por tanto, no se trata de un hecho natural o vocacional. Observa que dicho proceso se inicia en los primeros niveles del sistema educativo español dándose, a su vez, un relevo del personal docente, pues en esos niveles ya no son los hombres los encargados de instruir al alumnado, sino que el turno

es, ahora, para las mujeres como así lo manifiestan, también, los estudios estadísticos presentados como fuente necesaria para el mantenimiento y desarrollo de dicha tesis.

Como consecuencia de todo esto se producen cambios en los métodos pedagógicos y, también, en el concepto de educación con respecto a períodos anteriores, principalmente, a la hora de hablar de las niñas como futuras profesionales cualificadas y madres de familia, transmisoras de los valores en la sociedad. Esto que, por un lado, tiene su importancia, pues va logrando que disminuyan las desigualdades de género a la hora de incorporarse a la actividad social y profesional, por otro, San Román muestra las consecuencias desfavorables que le toca sufrir a la mujer: salarios más bajos, decrece el prestigio de la profesión del magisterio, es más, se la enmarca dentro de lo que algunos autores denominan «semiprofesiones».

Aunque este trabajo se centra en el estudio de las *primeras maestras* y los lectores preferentes pudieran ser los pertenecientes al ámbito de la enseñanza, sin embargo, la aportación científica del mismo revela, cómo se van cubriendo esas lagunas existentes con las que cualquier investigador se topa a la hora de ir construyendo, desde su posición, la historia de un país llamado España, donde se pretende reducir las desigualdades, pero a su vez, se crean otras cuyas consecuencias están apareciendo, pues las políticas educativas y el sistema así lo permiten.

Invitar a la lectura del mismo y felicitar a Sonsoles San Román por su aportación y llamada de atención sobre la supuesta igualdad, que es un tema candente en la sociedad actual.

Este libro, también, ha sido publicado en los años 1998 y 2006 por la misma editorial.

Prof^a Dr^a Juana García Romero
Universidad Autónoma de Madrid

juanagr5@gmail.com

615470322

Orientación, tutoría y educación emocional

Rafael Bisquerra Alzina



Bisquerra, R. (2012). *Orientación, tutoría y educación emocional*.
Madrid: Síntesis.

La orientación se propone el desarrollo de la personalidad integral del alumnado. Esto significa no solamente desarrollo cognitivo, sino también social, emocional, moral, físico, etc. La finalidad es formar personas para que puedan vivir y convivir en paz y en democracia. Para lograr este objetivo se requiere de un trabajo en equipo en el cual participan los profesionales de la orientación, tutores, profesorado, alumnado, institución educativa, familias, agentes sociales y otros profesionales y paraprofesionales.

En esta obra se pone un énfasis especial en la educación emocional, ya que constituye un eje transversal que debería estar presente en todos los aspectos de la orientación y de la acción tutorial, así como en todas las materias académicas ordinarias. Esta importancia queda reflejada en el título y en muchas de las actividades, ejemplos y propuestas prácticas que se presentan a lo largo del libro, que contribuyen al desarrollo de competencias básicas para la vida y para el bienestar personal y social.

Se puede conseguir en librerías o a través de la web:

<http://www.sintesis.com/educar-instruir-71/orientacion-tutoria-y-educacion-emocional-libro-1707.html>