

TENDENCIAS PEDAGÓGICAS

2017
Nº 29

TECNOLOGÍAS,
EDUCACIÓN
Y BRECHA
DIGITAL



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



CONSEJO DE REDACCIÓN

Directora: Esteban Moreno, Rosa María

Secretaria: Blanchard Giménez, Mercedes

Vocales

Blanchard Giménez, Mercedes
Esteban Moreno, Rosa María
Fernández Prieto, Manuel Santiago
Gómez García, Melchor
Herrán Gascón, Agustín de la
Izuzquiza Gasset, Dolores
Martín Bris, Mario
Medina Rivilla, Antonio
Monarca, Héctor Amadeo
Paredes Labra, Joaquín
Parra Ortiz, José María
Pérez Serrano, Gloria
Pericacho Gómez, Francisco Javier
Real García, Julio
Rodrigo Moriche, Pilar
Santos Guerra, Miguel Ángel
Torrego Egido, Luis Mariano
Vitaller Talayero, José María

Consejo Asesor

Aguilera Vázquez, Víctor
Area, Manuel
Arnold, Rolf
Cantón Mayo, Isabel
Cerrillo Martín, Rosario
Copello, M^a Inés
Ferrara, Donatila
García Yagüe, Juan
García Garrido, José Luis
Huber, Gunter
Lacarrriere Espinoza, José Luis
Lázaro Martínez, Ángel
Masetto, Marcos
Montero, Lourdes
Pablos, Juan de
Ruiz, Guillermo
Salazar Ascenio, José Armando
Sosa Fariña, José Antonio
Valle López, Javier
Velázquez Vázquez, Daniel

REDACCIÓN

Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación
Facultad de Formación de Profesorado y Educación
Universidad Autónoma de Madrid

[WEB](#)

ISSN: 1989-8614

Maquetación: Piedrahita Amorós, César

DOI: <http://dx.doi.org/10.15366/tp2017.29>

ÍNDICE

Presentación de la Revista Número29.....	5
<i>Rosa María Esteban Moreno</i>	
Presentación del Monográfico: Tecnologías, Educación y Brecha Digital.....	7
<i>Melchor Gómez</i>	
Palabras de Homenaje a la profesora Sara de Miguel.....	9
<i>Mª Pilar Rodrigo Moriche</i>	
Recuperando el pasado: Presentación del maestro Aquilino Gamo.....	11
<i>Mila Cahue</i>	
Recuperando el pasado: Textos de Aquilino Gamo Boyo.....	19

MONOGRÁFICO

Factores que favorecen la presencia docente en entornos virtuales de aprendizaje...43	
<i>Gema de Pablo González</i> http://dx.doi.org/10.15366/tp2017.29.001	
Reconsiderando las prácticas educativas: TICs en el proceso de enseñanza- aprendizaje.....	59
<i>Mariana Falco</i> http://dx.doi.org/10.15366/tp2017.29.002	
Propuesta de aplicación de blended learning a la enseñanza de griego I en Bachillerato.....	77
<i>Raquel Fornieles Sánchez</i> http://dx.doi.org/10.15366/tp2017.29.003	
Arquilectur@: Modalidades de lectura digital en niños y niñas de educación primaria	101
<i>Valeria Levratto</i> http://dx.doi.org/10.15366/tp2017.29.004	
La adicción al Whatsapp en adolescentes y sus implicaciones en las habilidades sociales.....	121
<i>Daniel Sánchez de Mera y Paula Lázaro Cayuso</i> http://dx.doi.org/10.15366/tp2017.29.005	
La Edad Media en la Península Ibérica. La Reconquista a través de Mapas Vivos: Un Uso Práctico de las Tic dentro de la Historia.....	135
<i>Francisco Javier Sánchez Sansegundo, Moussa Boumadan Hamed y Ángel Gonzalo Mandrión</i> http://dx.doi.org/10.15366/tp2017.29.013	

MISCELÁNEA

- La obra de Tonucci como recurso didáctico en la formación inicial de maestros.....149
Carmen Reyes García, Ángeles Perera Santana y Fátima Sosa Moreno
<http://dx.doi.org/10.15366/tp2017.29.006>
- The role of pedagogy into hospital education in South Africa: An institutional and curricular study.....169
Antonio García Álvarez<http://dx.doi.org/10.15366/tp2017.29.007>
- Acción tutorial en la transición del alumnado de las escuelas del medio rural a la educación secundaria189
Justo Bereziartua, Nahia Intxausti y Ainhoa Odriozola
<http://dx.doi.org/10.15366/tp2017.29.008>
- Estilos de aprendizaje y educación intercultural en la escuela211
Juan José Leiva Olivencia <http://dx.doi.org/10.15366/tp2017.29.009>
- Memory learning strategies in english as a foreign language in vocational studies229
Mª Dolores Corpas Orellano <http://dx.doi.org/10.15366/tp2017.29.010>
- A avaliação escolar presente no ratiostudiorum e na proposta educacional de Luis Antonio Verney.....249
Alexandre Shigunov e Iván Fortunato <http://dx.doi.org/10.15366/tp2017.29.011>

EXPERIENCIA EDUCATIVA

- Propuesta educativa: Captación del profesorado en nuevas tecnologías a través de la participación de proyectos de innovación dentro de espacios colaborativos (es-co) de aprendizajes.....259
Alberto Boscán Baptista <http://dx.doi.org/10.15366/tp2017.29.012>

RESEÑAS

- Motivar para educar. Ideas para educadores: docentes y familias.....269
Elisa Martínez García
- Pedagogía general. Principios de educación y principios de intervención.....271
Laura Touriñán Morandeira
- Actualidad de la Renovación Pedagógica.....275
Graciela Salazar Díaz

NÚMERO 29: TECNOLOGÍAS, EDUCACIÓN Y BRECHA DIGITAL

Las Tecnologías deben ser algo habitual en nuestro sistema educativo. Ningún estudiante de ningún nivel educativo vive ajeno a las tecnologías, pero no se puede quedar en un uso lúdico de las mismas, hay que trabajar por desarrollar las Tecnologías de la Información (TIC), las tecnologías del aprendizaje y del conocimiento (TAC), las tecnologías para el empoderamiento y la participación (TEP) y la búsqueda de estrategias metodológicas y evaluativas que favorezcan su utilización (Al-Mukhaini, et al, 2014; Granados-Romero et al. 2014).

Sin embargo, la alfabetización digital no es una realidad en todas las sociedades, ni en todos los países, ni en todas las clases sociales y la educación debe hacer un gran esfuerzo para que la alfabetización digital de todos los niños no se convierta en un problema como en la época de la alfabetización escrita. Personas, instituciones, sociedades o países no pueden acceder a la red en el año 2017, siendo la falta de acceso a la información uno de los elementos que provocan grandes desigualdades, excluyéndose del progreso económico, social y humano.

Agradecemos la coordinación del monográfico de este número, a Melchor Gómez de la Universidad Autónoma de Madrid.

En nuestro reciente apartado de Recuperando el Pasado, rescatamos una muestra de los escritos del maestro Aquilino Gamo Boyo, cedidos por su nieta Mila Cahue Gamo (licenciada por nuestra Universidad Autónoma de Madrid) y Editor de la Web of Science Regional Europe Thomson Reuters, que nos recuerda la figura de su abuelo y a la que agradecemos sinceramente la generosidad de ceder los escritos para su publicación. El maestro Aquilino Gamo Boyo es una persona comprometida con la educación y sus escritos abarcan temas muy diversos: desde el actual de los deberes escolares, como el compromiso de la sociedad con la naturaleza, las reseñas de viajes y hasta anécdotas y chistes de su elaboración o recogidas de la historia. Estoy segura que disfrutaremos con la lectura de nuestros maestros de otras épocas, que tanto han aportado a la sociedad actual.

En el apartado de miscelánea se presentan seis artículos, tres en español, dos en lengua inglesa y uno en portugués: el primer artículo es de Isabel Reyes, Ángeles Perera y Fátima Sosa de la Universidad de las Palmas de Gran Canaria que nos hacen su aportación con un artículo sobre la obra de Tonucci y cómo se puede utilizar la misma para la formación inicial de maestros; el segundo artículo de Antonio García de la Universidad de Buenos Aires se presenta en inglés sobre un estudio detallado de las escuelas y aulas Hospitalarias en el contexto sudafricano. El siguiente artículo de Justo Bereziartua, Nahia Intxausti y Ainhoa Odriozola, del País Vasco nos presentan la acción tutorial en la transición del alumnado de las Escuelas del Medio Rural a la Educación Secundaria; Juan José Leiva de la Universidad de Málaga reflexiona sobre los estilos de aprendizaje y la educación intercultural en la

escuela; el quinto artículo, también en inglés, es de Dolores Corpas de la Consejería de Educación, refiere la investigación realizada con estudiantes de formación profesional sobre el uso y la frecuencia de la memoria como estrategia de aprendizaje en la asignatura de inglés y el último artículo, en portugués de Alexandre Shigunov e Iván Fortunato sobre la Evaluación de la Clase *ratiostudiorum* y del trabajo de Luis Antonio Verney.

En el apartado de experiencias educativas aparece la de Alberto Boscán sobre una propuesta educativa en la capacitación del profesorado en nuevas tecnologías a través de la participación de proyectos de innovación dentro de espacios colaborativos (ES-CO) de aprendizajes.

En el apartado de reseñas, aparecen tres, de los siguientes libros: “Pedagogía General. Principios de educación y principios de intervención pedagógica” de José Manuel Touriñán López; “Actualidad de la Renovación Pedagógica” de Javier Pericacho y “Motivar para educar” de los autores José Bernardo Carrasco y Juan José Javaloyes Soto.

Por último, aunque aparece al principio del número, se presenta una semblanza de Sara de Miguel Badesa, escrita por Pilar Rodrigo, a la que le ha llegado el momento de la jubilación y como compañera nuestra le deseamos lo mejor en esta nueva etapa que se abre para ella.

Agradecemos a todos los autores de los artículos su contribución a nuestra revista. Al mismo tiempo, seguimos invitando a todos los profesionales a enviar sus trabajos a la evaluación de la misma.

Aprovechamos para desearos un feliz año 2017.

Rosa María Esteban Moreno

Directora de la Revista Tendencias Pedagógicas

Al-Mukhaini, Elham. M., Al-Qayoudhi, Wafa. S. and Al-Badi, Ali. H. (2014). Adoption of social networking in education: A study of the use of social networks by higher education students in Oman. *Journal of International Education Research*, 10(2), 143-160.

Granados-Romero, John et al. (2014). Las tecnologías de la información y las comunicaciones, las del aprendizaje y del conocimiento y las tecnologías para el empoderamiento y la participación como instrumentos de apoyo al docente de la universidad del siglo XXI. *Medisur*. 12(1), 289-294. Descargado de <http://medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/view/2751>

PRESENTACIÓN DEL MONOGRÁFICO: TECNOLOGÍAS, EDUCACIÓN Y BRECHA DIGITAL

La educación constituye uno de los elementos esenciales en el desarrollo de cualquier sociedad democrática y conforma la principal vía de proyección cultural y de desarrollo integral de los individuos que la forman. La educación es un parámetro fundamental en la definición de un pueblo, pero no es un elemento aislado sino que se ve interrelacionada con los diferentes elementos sociales que la constituyen.

La sociedad actual está sometida a constantes cambios provocados por la evolución tecnológica, lo que le origina una serie de tensiones y movimientos, en lo que ha dado en llamarse la sociedad digital, sociedad de la información y sociedad del conocimiento. Estos cambios afectan de manera especial al campo educativo. Admitiendo que la tecnología digital tiene un papel importante en la educación, nos movemos en la dirección de diseñar modelos educativos que la integren y a la vez definir los elementos críticos para el éxito en esta integración en los espacios formativos. Los entornos educativos pueden abrirse al mundo gracias a estos nuevos recursos y pueden interactuar con otras realidades, apareciendo así un nuevo espacio de acceso y producción de aprendizajes.

Una creencia extendida sobre la llegada de las tecnologías digitales a la educación está en considerar que esta incorporación va a permitir alcanzar un modelo democrático que facilite el acceso a la educación a todas las personas. La idea se basa en la potencialidad de estas tecnologías, sobre todo Internet, para poner a disposición de todas las personas la información sin restricciones de lugar de residencia o disponibilidad espacial, y facilitando de esta forma una educación de calidad. Es decir, considera que va a permitir llevar la información a los lugares menos accesibles, salvando de esta forma los problemas existentes de la falta de recursos y de la existencia de profesionales de calidad. Pero la realidad es que no todo el mundo dispone de las mismas posibilidades de conexión a Internet y no todo el mundo tendrá posibilidades de conectarse en igualdad de condiciones a medio plazo. Con ello, en vez de favorecer la democratización y la extensión de la educación, se está propiciando una discriminación de las personas que no puedan tener acceso a estas nuevas tecnologías digitales. Es el origen de la conocida brecha digital.

Esta brecha se refiere por tanto a la desigualdad entre personas o sociedades en cuanto a las posibilidades para acceder a la información, al conocimiento y a la educación mediante las tecnologías en red. Esta desigualdad genera marginación respecto a la comunicación, la formación y el impulso económico que permite Internet, y por tanto dificulta el progreso económico y social que estas tecnologías nos podrían ofrecer. Dicho de otro modo, la brecha digital se concreta en el campo de la competencia digital y del tratamiento de la información, que consiste básicamente en disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla posteriormente en conocimiento. Las posibilidades didácticas que

esta competencia ofrece le otorgan un peso importante dentro de la actividad educativa.

En los siguientes artículos se pretende presentar una panorámica general sobre maneras de abordar estas desigualdades digitales en diferentes ecosistemas educativos.

Intentaremos comprender los cambios que ha generado la introducción de las tecnologías en los procesos de aprendizaje en Educación Superior y que han posibilitado la creación de un nuevo espacio educativo con nuevas reglas y nuevos perfiles, "Reconsiderando las prácticas educativas: tics en el proceso de enseñanza-aprendizaje".

Abordaremos el papel de los docentes. Veremos la importancia que tienen los "Factores que favorecen la Presencia Docente en Entornos Virtuales de Aprendizaje" desde un punto de vista de la construcción de los aprendizajes, así como el valor de la "Formación del profesorado en nuevas tecnologías a través de la participación de proyectos de innovación dentro de espacios colaborativos (es-co) de aprendizajes" y podremos ver el poder de la colaboración en el profesorado.

Observaremos ejemplos en áreas específicas de conocimientos y materias concretas de formación. Veremos una "Propuesta de aplicación de blended learning a la enseñanza de Griego I en bachillerato" que se apoya en el uso en casa de vídeos educativos y el soporte de una plataforma digital de aprendizaje. Tendremos oportunidad de ver las posibilidades que ofrece el uso de mapas digitales interactivos en el estudio de "La Edad Media en la Península Ibérica. La Reconquista a través de mapas vivos: un uso práctico de las TIC dentro de la Historia"

También habrá una referencia obligada a los peligros de las tecnologías entre los más jóvenes y observaremos "La adicción al whatsapp en adolescentes y sus implicaciones en las habilidades sociales".

Esperamos que estos trabajos sirvan para aportar un poco de luz en las diferentes maneras de abordar la brecha digital que la tecnología genera en la sociedad y en la educación en particular, y que sean además un elemento de debate y reflexión profesional en nuestro contexto educativo y docente.

Melchor Gómez

Grupo DIM-TE/ Universidad Autónoma de Madrid (España)

PALABRAS DE HOMENAJE A LA PROFESORA SARA DE MIGUEL BADESA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

M^a Pilar Rodrigo Moriche.

Universidad Autónoma de Madrid

¡Enhorabuena Sara!

Enhorabuena, por culminar una etapa profesional caracterizada por el esfuerzo y la perseverancia. Nos hacemos conscientes de nuestros logros cuando vemos la trayectoria con perspectiva. En tu caso, con las continuas salidas de la zona de confort; tu inconformismo con lo que iba marcando el entorno; tu inquietud por formarte y crecer como persona y como mujer, enfrentándote a los desafíos de una época en la que la paridad de género no era tan evidente.

Se unen tus empeños por empujar dos proyectos incipientes: la formación de la animación sociocultural y la inclusión de jóvenes con discapacidad en el ámbito universitario.

Ya decía Ortega y Gasset “yo soy yo, y mi circunstancia”, con ello no se pretende justificar al yo, pero sí nos lleva a pensar que para valorar la trayectoria profesional de una persona debemos atender a todo su círculo vital. El trabajo nos ayuda a organizar la vida, a relacionarnos, a tener un concepto de nosotros mismos; pero no siempre las instituciones están a la altura de los momentos en que la gente se marcha, preguntándose en ocasiones si hizo o no todo lo que pudo.

Si rastreo tu huella en mi memoria sensorial, aparecen cualidades como la sinceridad, la coherencia de vida, el tesón y la vitalidad, el “estar siempre dispuesta a...” ¡tu gran trabajo!

Podríamos listar un sinfín de méritos y desempeños académicos: como autora de publicaciones relevantes y referentes para la formación del profesorado, la atención a la diversidad y la animación sociocultural; el desarrollo de competencias en comités ejecutivos, como coordinadora, ponente, y relatora en más de medio centenar congresos; la coordinación de cursos para organismos nacionales y secciones en congresos de carácter nacional e internacional; Tu implicación y profesionalidad en los cargos de vicedecana de investigación e innovación, como secretaria académica de nuestro Departamento, como directora del grupo de investigación PROMENTOR, o el cargo de profesora colaboradora honoraria en el Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social de la UNED por casi dos décadas.

Pero creo que en este momento, lo que nos premia es devolver la calidad humana desde el respeto.

Gracias por ser y por aportar. Gracias, por ser una **EXCELENTE PERSONA**, por encima de todo.

En nombre de todos los que han compartido contigo esta vida académica, mis mejores deseos para esta nueva etapa.

Aquilino Gamo Boyo

(Horcajo de la Rivera, 4 de Enero de 1882 – Madrid, Noviembre 1962)

Maestro Nacional

*En Horcajo de la Rivera, La Lastra, Navalonguilla (Ávila),
Titulcia (Madrid), Colonia Infantil nº 34 (Elx) y Louingos
(Segovia)*



Constantina Cerrudo Ductor
(Balbarda, 11 de Marzo de 1887-Madrid, 1966)
Maestra Nacional
En La Lastra, Navalonguilla (Ávila), Colonia Infantil n° 34
(Elx) y El Solerás (Lleida)



Mi nombre es Mila Cahue Gamo, hija de Maria Milagrosa Gamo Cerrudo, nieta de Constantina y Aquilino. El nombre, Maria Milagrosa, se lo debemos a que, cuando nació mi madre, mi abuela tenía en su casa lo que entonces se llamaba "la domiciliaria": una imagen de la Virgen que pasaba de casa en casa de todos los vecinos. En Navalonguilla, Ávila.

Mis abuelos se conocieron estudiando la carrera de Magisterio (o su equivalente en aquel momento) en Ávila. Mi abuelo era natural de Horcajo de la Rivera (Ávila), Varios de los hermanos se dedicaron a la enseñanza. Era gran amante de la naturaleza, especialmente de los periquitos y gorriones, que siempre tuvo y cuidó en su casa. Tenía una sensibilidad especial para apreciar la riqueza y belleza de todos los seres vivos, y una profunda vocación por la enseñanza, y los niños en particular.

Mi abuela era natural de Balbarda (Ávila), donde su madre, Inocencia Ductor (Barco de Ávila), tenía la plaza de maestra. Su padre, Vicente Cerrudo, probablemente era herrero, y natural de Barrado (Cáceres), aunque su familia provenía de Tornavacas (Cáceres). Inocencia era hija de Isabel Márquez, probablemente también maestra, de Barco de Ávila, y Benito Ductor, de Madrid, probablemente médico. Tanto mi abuela Constantina, como sus hermanas, y su madre, Inocencia, estudiaron en internados durante su infancia y adolescencia. Montaban a caballo, tocaban la guitarra y eran empedernidas lectoras.

Como ya he comentado, mis abuelos se conocieron haciendo la carrera en Ávila. A mi abuelo le concedieron la plaza de Horcajo de la Rivera y a mi abuela la de La Lastra, donde se casaron. Más adelante les dieron a ambos las escuelas, para niños y para niñas, de Navalonguilla, en la Sierra de Gredos. Allí estuvieron más de 25 años.

Sus hijos mayores nacieron en Horcajo, y los menores en Navalonguilla.

Con el paso de los años, mis abuelos querían dar estudios a sus hijas. Se había instituido formalmente la carrera de Magisterio en la Universidad de Madrid, por lo que decidieron ir pidiendo plaza en pueblos próximos a la capital para facilitarles estos estudios. Mi abuelo consiguió la plaza de Titulcia (Madrid), y tenían

alquilado un piso en la calle Antonio de Armona, por la zona de Atocha, justo en frente de El Colegio de los Salesianos, que acabó siendo cuartel para ambos bandos antes, durante, y después de la Guerra Civil. Allí, entre otras, estuvieron La Pasionaria y Victoria Kent. De allí salían los camiones repletos de hombres y mujeres, primero de un bando, y luego del otro, para ser fusilados.

Mis abuelos no tenían afiliaciones políticas conocidas. Eran personas religiosas, pero también liberales. Abrazaron las nuevas normativas de enseñanza que practicaron vocacionalmente (como he podido comprobar por los escritos de mi abuelo), y en ningún momento se vieron forzados a abandonar sus creencias religiosas, respetando todos por convicción la laicidad de la escuela. La metodología de enseñanza era muy avanzada. Mi abuela solía decir que ellos no podían educar a los niños como se hacía en los colegios religiosos, ya que era imposible e impensable que un maestro nacional le pusiera “la mano encima” a ningún niño.

Parece ser que mi abuelo, por lo que he visto en alguna documentación, durante su estancia en Titulcia, se afilió al entonces al sindicato UGT, pero no sé si fue por obligación en las circunstancias de ese momento. Tengo que investigar más. Sí me consta que estaba suscrito a la Revista de Educación, de la que extrajo mucha información para los escritos y reflexiones que luego plasmó en sus manuscritos que luego encuadernó y tituló “Las Pastorcillas del Tormes”, en tres tomos. Sin duda, también era amante del conocimiento, del estudio, y del progreso.

El verano de 1936, estaba toda la familia de vacaciones ya en su piso de Madrid. Allí fue donde les “pilló” el comienzo de la Guerra Civil. No pudieron volver a Navalonguilla ni a Titulcia. En Navalonguilla, el mismo 18 de Julio, se comenzó a buscar a maestros para fusilarlos. En mi casa siempre se ha comentado que si llegan a estar allí, mis abuelos habrían sido fusilados. El sacerdote del pueblo acusó a mi abuela de “roja”, ya que ésta se negó en repetidas ocasiones a facilitar los locales de la escuela

para actos religiosos. Todo debía pasar por la aprobación del Ministerio correspondiente, y así fue respetado por ella.

Mi abuelo, por lo que he visto en alguna documentación, fue denunciado por su colega maestra en Titulcia, de actos que francamente tengo que poner en duda, pues en mi casa nunca se ha respirado lo que ella relata.

Una vez estallada la Guerra Civil, y dada la edad de mis abuelos, por entonces 54 y 49 años respectivamente, se les adjudicó la Colonia Infantil situada en la carretera de Elx a Santa Pola, en la provincia de Alicante (nº 34). No tengo noticias de cómo se organizó la expedición, aunque sí se llegó a barajar incluso su salida a Rusia. En Elx se les adjudicaron tres chalets. El que todavía sigue en pie, albergaba los dormitorios de los maestros y las aulas. Había dos más, un poco más adelante, en dirección a la Venta Durá, uno a cada lado de la carretera. Uno de ellos era el dormitorio de los niños, y el otro los comedores. Parece ser que todos los días comían “arroz con pollo” o su variante, “pollo con arroz”, y los niños canturreaban con cierta ironía una cancioncilla al respecto. También solían hacer excursiones por la zona de Perleta, o bajaban a lo largo de la carretera hasta la playa de Santa Pola.

De los tres años en las colonias no hay ningún relato especial, al menos que mi madre recordara. Más bien daba la impresión de que ella, como niña, lo había pasado bien, y no hubo nada destacable. Sí se les quedó a todos grabado el bombardeo de Alicante del 25 de Mayo de 1938. Mi abuelo había ido a caballo a recoger, no sé si la paga o algún trámite relacionado con la colonia, a Alicante. Volvió pálido y descompuesto. Todos fueron corriendo a ver qué le pasaba a Don Aquilino, y finalmente les relató la imagen que todos vivieron allí. Cuerpos destrozados por todas partes y la sangre corriendo como ríos por las calles de Alicante.

Cuando se anunció el final de la Guerra Civil, todo el personal de El Socorro Rojo, que era de quienes dependían mis abuelos y se encargaban de la Colonia, desaparecieron. Mis abuelos cogieron a todos los niños, marcharon al tren, y se presentaron en Capitanía General en la Puerta del Sol de Madrid, con las listas de nombres y apellidos de cada uno de ellos.

Posteriormente, fueron destituidos de empleo y sueldo durante más de dos años.

La restitución supuso la separación del matrimonio y de la familia: a mi abuelo le asignaron la escuela para niños en Lovingos (Segovia) y a mi abuela la de niñas en El Solerás (Lleida). Regresaron en el año 1947/48. De mi abuelo tengo los tres tomos de manuscritos con todo tipo de anotaciones académicas y alguna personal (las más interesantes las iré transcribiendo en mi blog. Otras son dibujos, y otras poesías para su familia).

Mi abuelo falleció cuando yo apenas tenía unos meses. Estábamos en su casa, y él estaba dando de comer a uno de sus periquitos. Cuando nos íbamos a marchar, mi madre me relató que me dio un fuerte abrazo y un beso más largo de lo habitual. Su despedida fue “adiós, preciosa, ya no te voy a volver a ver más”. Falleció esa noche. Siempre me he preguntado qué es lo que siente alguien en ese momento. No es la primera persona que conozco, pero me consta que suelen despedirse con bastante paz.

Mi abuela falleció cuatro años después. A pesar de ser yo tan pequeña, tengo recuerdos imborrables de ella. Mi madre me solía contar que mi abuela recuperó la sonrisa conmigo. Recuerdo las dos riendo muchísimo, no sé, por tonterías que debía hacer yo. Nuestra relación era maravillosa. Cuando me venía a buscar una de mis tías (que vivía con ellos), me faltaba tiempo para sacar todas mis cositas y meterlas en una bolsa. Me contaba cuentos, me bañaba en esas pilas grandes que había antes en los pisos,

recuerdo los desayunos de leche en esas tazas grandes y, sobre todo, mucha ternura y muchas risas.

Mi abuela no había cocinado en su vida (era “muy señorita”) y el que se encargaba de esos menesteres era mi abuelo. Y en su estancia en El Solerás, principalmente mi madre. Mi madre recuerda a su madre sentada, recta, leyendo: El Quijote, Rosalía de Castro, y un libro que era su favorito que ahora mismo no recuerdo, pero que tenía un título que hacía referencia a las flores (refiriéndose probablemente a jóvenes).

Como anécdota, finalizaré este breve relato, apuntando que para mí fue un enorme orgullo poder dedicarle mi Tesis Doctoral a mi abuela. Siempre ha sido mi referente. Y, curiosamente, el día que la leí, en la Universidad Autónoma de Madrid, el taxista que me llevó hasta allí, con el que me dio tiempo a tener una conversación de una cierta longitud, era un “Gamo” de Ávila (de Horcajo). Discretamente le pregunté que quiénes eran sus abuelos. Hasta donde pude averiguar, su abuelo debió ser uno de los hermanos del mío, también maestro, y que fue fusilado al estallar la Guerra Civil. En ese momento llegamos a la puerta de la Facultad de Psicología. Me dio la mano efusivamente, en silencio y con un gran sentimiento. Mi Cum Laude, sin duda, no tendría sentido sin ellos.

Ver sus escritos publicados en una Revista de Pedagogía, de la Universidad Autónoma de Madrid, es sin duda unos de los mejores tributos que se pueden rendir a un colectivo que fue el que más afectado se vio durante la Guerra Civil española, simplemente por ser maestros, y por creer en que la Educación de los niños y de las niñas traería bienestar y prosperidad a la nación, y bienestar individual a quienes pudieran crecer, a través de ella como personas. Por mi parte, me siento honrada de poder devolverles la dignidad y la honra que se les intentó arrebatarse (nunca la perdieron), y de sentir que, a través de sus descendientes y de la memoria, hay heridas que, por fin, se pueden curar y cerrar.

Gracias, de corazón.

*Mila Cahue (Dra.)
Barcelona, Diciembre 2016*

LA CAZA DE LOS MONTES

Las siete y media daban en el reloj de la torre, y la mañana era de esas del mes de Enero, fría y sombría. Las calles están llenas de un resbaladizo barro formado por la nieve al derretirse con la lluvia menuda y penetrante. Las cimas de las montañas se hallan saturadas de nieve, y la plomiza luz del día se abría paso entre los opacos nubarrones que oscilaban sobre la sierra formando hermosos “nimbos”.

El sol tendía sus primeros rayos por el horizonte saludando fantásticamente con sus bellos destellos las altas y empinadas crestas de las vecinas montañas. En la hora matinal, las calles del pueblo son invadidas por transeúntes labriegos que se dedican al cuidado de sus ganados.

Los grisáceos nimbos que ondulaban el contorno eran arrebatados mansa y tranquilamente por el viento descubriéndose una alfombra nevada que ofrecía a nuestra vista extrañas y pintorescas apariciones.

Un enorme griterío se oye por las calles acompañado de varios tiros. Las mujeres y los chicos llenos de curiosidad se asoman a las puertas y ventanas, y conmovidos por un resorte se dirigen al camino que da ascenso a la sierra. El entusiasmo era enorme. Los hombres llenos de alegría cruzan las calles del pueblo con paso muy acelerado a unirse todos en un punto determinado.

Indago la causa de tal algarabía y me dicen que el día está en buenas condiciones para dar caza al animal “Rey” de las abruptas montañas (la Gran Cabra Hispánica, cuyos únicos y solos ejemplares en el mundo han sido resguardados en la pintoresca Sierra de Gredos).

Me dirijo al sitio del alboroto y 100 hombres armados de escopetas, perros y garrotes aguardan impacientes al jefe de la tribu para que dé la orden de salida.

Comienza la penosa ascensión a la sierra. La nieve daba a los hombres a las rodillas; los más resistentes abrían paso a los demás relevándose a intervalos cortos, y entre risas, tumbos y revolcones, llegamos a una escarpada loma.

El horizonte que desde ella se distingue es infinitamente hermoso y conmovedor. La redondez de la tierra aparecía envuelta en una inmensa sábana blanca y reluciente herida por los rayos solares; abajo en la hondonada, las urracas revoloteaban en los esqueléticos y centenarios nogales con alborotada algarabía. Piaras de ganado circulan por la vega; las chimeneas del pueblo despedían débiles columnas de humo que era arrebatado por una brisa siberiana.

Son las 12 del día, y el reloj de la torre daba la hora del mediodía. El sol estaba subido a lo más alto del espacio señalando la mitad de su carrera luminosa, y contemplando aquella maravilla alzábbase erguida y majestuosa la iglesia parroquial con su torre.

Uno de la partida divisa en lo alto de un risco llamado del "Tormal" (el más elevado) varios ejemplares de cabras, que en apacible calma pacían del musgo de las peñas.

El general en jefe ordena el ataque en forma de círculo en el cual queda inscripto el referido risco. Y unos por la derecha, y otros por la izquierda, van desfilando silenciosamente. Los más valientes copan la cúspide dejando centinelas en los puntos más estratégicos. Dos hombres valerosos penetran en el risco por la parte más alta. Parecen águilas en los bordes de aquellos precipicios.

El momento que se describe ante nuestra vista provoca en la partida expresiones llenas de admiración y curiosidad. Gritos de júbilo y alegría resuenan por el contorno que esparcen sus ecos por las alturas y cavernosas gargantas. ¡Las han visto!, dicen.

También ellas con su vista perspicaz y pronunciado olfato se han dado cuenta del peligro. La voz del hombre, el ladrido de los perros y las detonaciones de las escopetas, las hacen huir en carrera desordenada, y por escotaduras y precipicios suben, bajan, van, de una a otra parte del risco, y por último se reúnen todas en un remolino desorientado sin poder hacer la huida.

Se oye una detonación seca y ronca, un hermoso ejemplar rueda por una pendiente y a los pocos pasos cae desplomado en un profundo barranco.

¡Ya tenemos carne!, gritan con alegría los cazadores aldeanos. Una cabra vieja guía a las demás por una cavernosa garganta y quieren sortear el peligro. Más ¡pobres animales!, momentos antes plétóricos de vida, veloces en su carrera, alegres, contentas en la soledad de las montañas y de las cumbres reinas, luchando con los elementos, a los enemigos tristes y acobardados se entregan y sucumben una tras otra al aldeano miserable que no contempla lo bello de la Naturaleza.

El único ejemplar que hubo vivo fue un macho joven de pocos meses, que con ojos lánguidos y una tristeza infinita volvía su vista a la sierra, y a los pocos momentos, moría de nostalgia.

Navalonguilla, 4 de Febrero de 1916

Aquilino Gamo Boyo

RESEÑA DE UN VIAJE

Las Pastorcillas del Tormes, Tomo 3, p 22

Era una mañana de octubre (12-1932). Los dorados rayos del astro Rey bañaban las cimas de los contornos cercanos. No se oían conciertos de los pájaros cantores y sí el rechinar de carros que se dedican a las tareas cotidianas. De vez en cuando oíanse ladridos de canes hambrientos que vagaban por el pueblo. Las aguas del Jarama serpentean mansas y tranquilas ofreciendo a la vista un color de plata. El hosco puente de hierro en la hora matinal ofrece la perspectiva de un fantasma con apariciones extrañas; en él brillan dos luces rojas semejantes a los ojos de un felino en las selvas africanas. En la vega óyense también las voces de un vaquero de toros de lidia que mansa y tranquilamente pacen en la verde alfombra del prado. Un aeroplano cruza majestuoso el espacio hiriendo los albores de la mañana y, allá en el horizonte, se hace invisible ante la vista.

Dos hombres de edad madura avanzan por la carretera de Titulcia a Ciempozuelos. El uno es alto, grueso, cubierto con un guardapolvo color ceniza y sombrero del mismo color, con un bastón en la mano. Va fumando y su boca despide espirales de humo que son arrebatadas por el viento.

El otro hombre es bajo y delgado, de andares majestuosos que armonizan su diminuta figura. Usa lentes y, a través de los cristales, brillan sus tristes pupilas por la refracción de la luz. Viste traje corriente del país, lleva gorra de visera y no fuma. Los dos son maestros; el uno de escuela, el otro ebanista.

Caminaban nuestros héroes a paso acelerado por la asfaltada carretera cubierta de frondosos árboles y, allá en la lejanía, véaseles desaparecer entre su tupido follaje.

“Si Píndaro y Homero despertasen,
en sus himnos y odas los cantasen”

La estación de Ciempozuelos es el punto de partida de los dos viajeros que, en plan de turismo, van a Aranjuez.

Son las 7 y 55. Un tren de viajeros y correspondencia llega de Madrid. Cinco minutos de parada. Los peatones de los pueblos comarcales se hacen cargo de la correspondencia.

A las 8 en punto parte la locomotora. Ofrece la estación de Ciempozuelos un aspecto lóbrego, envuelto en un manto de nostalgia. Nada de particular en ella. Silba la locomotora y el tren parte siguiendo su marcha hacia Aranjuez, deslizándose por la vega como un reptil perseguido vomitando espeso humo. Descúbrese a lo lejos los edificios más elevados de la villa en cuyos contornos alzábanse altos y corpulentos árboles sobre las verde alfombra del suelo. Los jardines y las flores matizadas de mil colores, y los trinos y conciertos de los pájaros cantores saludaban al viajero con sus arpadas lenguas absorbiendo los sentidos y extasiando el alma. Nos recuerda su hermosura a los Jardines Colgantes de Babilonia, como 4ª maravilla del

mundo... ¡Aranjuez!... Para el tren en un “Oasis” donde la Naturaleza ha reunido los tesoros de la Flora. Su estación es tan hermosa como su suelo, embalsamada por el néctar de las flores.

El sol circundaba el bello paisaje; las aves trinadoras seguían su concierto, y el día claro y sereno de otoño invitaba al viajero a gozar de su hermosura.

¿Vamos a Toledo?... Sí, vamos a Toledo... Cambio de impresiones... Combinaciones del viaje... Recursos... Hora de partida...

Son las 8 ½ de la mañana. Un paseo por Aranjuez... Calles amplias y paralelas llenas de frondosos árboles y flores. El río Tajo y el puente colgante sobre el mismo; el restaurante “Rana Verde”, el Palacio de Godoy, el Ayuntamiento, Palacio de los Reyes, comenzado por Felipe II y terminado por Carlos III, y la Plaza o Avenida con sus arqueadas casas.

El reloj de la estación marca las 10 del día y un expreso de Madrid hace parada en la misma. Los coches de I y II vienen repletos; nosotros nos acomodamos en III. Un mozo de la estación da la salida y el tren se pone en marcha dirigiéndose al Sudoeste, dejando a la izquierda la línea de Cuenca.

El tren sigue su marcha paralela al río perdiendo paulatinamente nuestra vista el Oasis de Aranjuez. Llegamos a la primera estación llamada Castillejo. Nada de particular en ella, bifurcándose por la izquierda el ferrocarril de Andalucía.

Son las 10 y 28. Parte la locomotora lentamente cruzando campos desnudos llegando a Algodor, límite de Madrid y Toledo. Tres minutos de parada. La estación es mejor que la anterior y en ella hay un cruce de la línea de Madrid, Ciudad Real y Badajoz, que parten por la izquierda.

El día era claro, apacible y sereno, y los campos toledanos parecían más hermosos. En las siembras relucían sus tiernos tallos los cereales, y yuntas de bueyes se veían en los barbechos haciendo la sementera.

De vez en cuando veíase alguna Quinta en cuyos contornos pastaban piaras de ovejas (se llama Quinta en la provincia de Toledo a las casas de labranza que tienen habitaciones para el propietario y arrendatario).

A la derecha en una empinada loma grisácea y muy prolongada se divisa un pueblo enclavado en su perfil, cuyas casas parecen desbordarse por el precipicio de un barranco. Es Añoover de Tajo.

El tren llevaba una acelerada marcha por los campos toledanos, en cuyos contornos se distinguen cónicos y presmáticos cerros en los cuales abundan los albaricoqueros. (En medio de éstos se ven casitas blancas como palomas).

Verdean las hortalizas en la vega, halagando a nuestra vista los primeros “Cigarrales” (se llaman Cigarrales en Toledo a las fincas pequeñas de recreo, tapiadas y destinadas a árboles frutales).

Silbaba la locomotora disminuyendo su marcha por los toledanos campos. En su horizonte se divisan capiteles, torres, castillos, murallas, puentes, haciendo juego sobre una cónica mole de almenas y torres que más

bien parecen lanzas de soldados apostados en la altura (un bando de grullas transeúntes cruza el espacio formando un ángulo agudo con su monótona algarabía).

El tren dio una sacudida enorme produciendo un ruido: “Chunchún, chunchún”, muy grande. Entraba en la estación de Toledo... Hemos llegado... Son las XI de la mañana. El andén de la estación estaba abarrotado de gente para subir a la ciudad; varios autos cruzaban veloces por la carretera llenos de turistas; otros van andando contemplando el panorama. En este grupo vamos nosotros.

Está situado Toledo en un alto peñasco parecido a un trono y casi circundado por el Tajo a modo de Península, sirviéndole de cimiento el caudaloso río cortado a modo de pico sobre sus profundas márgenes. Dan entrada a la ciudad los monumentales puentes de Alcántara y San Martín, descansando los pies sobre la mullida alfombra de su vega arrullada por el plácido murmullo de las aguas. (Las torres que coronan su cabeza le dan un aspecto de trono natural; de los cuales es señora y reina el Alcázar).

Nuestra visita a Toledo queda señalada en la siguiente forma. La estación, el río Tajo, la puerta Bisagra, el puente de Alcántara, las murallas, la escalinata, el miradero, Mesón de la Sangre, las calles, plaza de Zocodover, la Catedral, el Alcázar, la Sinagoga judía, el puente de San Martín y San Juan de los Reyes.

--- La Estación ---

Ofrece la estación a la vista del viajero una impresión agradable, tanto por su belleza como por su aspecto. En los departamentos resplandecen los mosaicos más selectos con toda clase de figuras que parecen adornos talaveranos. Su estilo asemeja mucho al árabe.

--- Las murallas ---

Muy poco ofrecen a primera vista las murallas toledanas, comparadas con las de otras poblaciones españolas. Más cerca, obsérvanse en ellas una construcción sólida y fuerte que en la época romana tendría gran esplendor como lo demuestran las bases de sus cimientos.

Fueron deshechas gran parte de ellas por los primeros reyes arrianos, hasta que Wamba sacó de las ruinas del circo romano las piedras y logró reconstruir las antiguas murallas.

Es opinión muy corriente y acertada que los trabajos de construcción y reconstrucción de la muralla toledana se efectuaron por esclavos cautivos en “trabajos forzados”, sufriendo toda clase de oprobios a golpe de palo y látigo. ¿Cuántos de estos miserables hubiesen preferido la muerte ante la inhumanidad de estos trabajos?

--- La Escalinata ---

Al descubrir la ciudad por la parte Norte, llama inmediatamente la atención una subida que desde el Miradero se desprende como una serpentina casi vertical al Cambrón y salida del puente maravillosamente construida. A larga distancia y cuando los transeúntes bajan por ella, representan un parecido a una de esas cintas cinematográficas en el “Salto de la Muerte”.

--- El Miradero ---

Subimos la escalinata. ¡Arriba como halcones! La atmósfera era clara y serena, la luz solar se derrama blandamente en las empinadas almenas de las torres. Bañaba el sudor nuestra frente salpicando el suelo como gotas de agua desprendidas de una nube cargada de electricidad. ¡Estamos arriba! Es el Miradero; un paseo modernizado y muy afluyente al personal por el hermoso panorama que desde el mismo se descubre. Más bien que paseo parece una gran terraza a cuyos pies todo son poéticas maravillas (la vega, el río, los puentes, la puerta Bisagra, el Cambrón, escalinata, S. Juan de los Reyes y la Fábrica de armas).

Es el miradero donde el poeta Zorrilla canta y supone en sus versos a Inés de Vargas envuelta en la nostalgia que consume el amor, esperando de Flandes a su amante Diego Martínez.

Los versos son los siguientes:

Pasó un día y otro día
un mes y otro mes pasó
y un año pasado había
más de Flandes no volvía
Diego que a Flandes partió.

Lloraba la bella Inés
su vuelta aguardando en vano,
oraba un mes y otro mes
del crucifijo a los pies
do puso el galán la mano.

Todas las tardes venía
después de traspuesto el sol;
y a Dios llorando pedía
la vuelta del español,
y el español no volvía.

Y siempre al anochecer
sin dueña y sin escudero,
en un manto de mujer
el campo salía a ver
al alto del Miradero.

Si es cierto lo que se espera
es un consuelo en verdad;
pero siendo una quimera

es tan frágil la realidad,
quien espera desespera.

Así Inés desesperaba
sin acabar de esperar;
y su tez se marchitaba
y su llanto se secaba
para volver a brotar.

--- Las calles moras ---

Lo más típico de Toledo son sus calles moras verdaderamente estrechas. Hay muchas de ellas que los vecinos pueden darse la mano desde los balcones opuestos. Además de estrechura, tuercen de pronto de dirección, haciendo un –Zis – Zas -, con rincones y bajadas que representan el verdadero tipo de la calle árabe.

--- La Posada o Mesón de la Sangre ---

Visitamos esta célebre posada o mesón, tan codiciada por el forastero, para conocer el sitio donde el Príncipe de los Ingenios españoles, Miguel de Cervantes Saavedra, escribió “La ilustre fregona”, que tanta fama dio al autor del Quijote en el “Siglo de Oro”.

Es esta posada un edificio verdaderamente típico Mesón, conservando su origen primitivo. El patio es poco amplio de forma irregular, y en la parte alta hay un comedor y varios balcones de madera, todos ellos a la antigua usanza en las villas y ciudades. La puerta principal es grande y vetusta con gruesa clavazón tan llevada en aquellos siglos. En la entrada del patio hay un cartel en el que se lee el epitafio siguiente:

“Aquí escribió Miguel de Cervantes Saavedra, Príncipe de los Ingenios españoles, la ilustre fregona”

--- La Plaza de Zocodover ---

Desde el Mesón de la Sangre atravesamos unas calles moras de la ciudad, dirigiéndonos a la Plaza de Zocodover, llamada y conocida también por la “Puerta del Sol de Toledo”.

Entramos en ella por la puerta que hay en la antigua muralla y nos hallamos contemplando el legado más notable que el arte musulmán dejó a la ciudad de Toledo, evocando el recuerdo de su dominación y de sus reyes; principalmente de Almamun, generoso protector de Alfonso VI. Es esta plaza el corazón de Toledo, donde parece ser que todo afluye a ella. Aunque muy modernizadas sus viviendas, consérvanse varias en su estado primitivo.

--- La Catedral ---

Abandonamos la hermosa plaza árabe y entrando por unas callejuelas llegamos a la Catedral. Si grande fue nuestra sorpresa al divisar el panorama topográfico de la ciudad toledana, mayor asombro nos produce su Catedral. Su

conjunto parece que hipnotiza la vista, y el alma queda extasiada contemplando tanta grandeza.

Su fachada es un verdadero prodigio de arte gótico, así como su torre. (Esta torre contiene la célebre campana de Toledo, cuyo peso es de 1543@).

Al lado de la torre se levanta una piramidal aguja que completa el bello conjunto; así como la puerta del Reloj o de la Feria, y la puerta de los Leones, que son las más artísticas de las 8 que tiene el edificio. Entramos en la Catedral. ¡Oh Maravilla! Por todas partes resplandece el genio de una legión de seres imaginarios unos; y reales los otros. La sombra y la luz se confunden y mezclan con los rayos de colores de sus ventanales ojivales.

(Las artísticas ventanas que contienen las 750 vidrieras que representan paisajes históricos y religiosos)

Sus bóvedas se asemejan a un bosque gigantesco de palmeras de granito que se entrelazan sus ramas unas a otras, sobre las que los siglos han derramado a porfía el tesoro de sus artes.

El coro de la Catedral toledana goza de fama mundial; el altar mayor por su valor artístico; el sepulcro del Obispo Alonso Carrillo y, sobre todo, el magnífico claustro, dignos todos de verdadera mención. Tanto en el altar mayor como en otros sitios hay grandes barrotes de plata maciza que en la actualidad se hallan pintadas de negro desde la invasión francesa en España, con el fin de que los intrusos conquistadores no se apoderasen de ellos. En su recinto se observan panteones de Obispos y reyes de varias dinastías. Se encuentra la Catedral en el sitio que durante la dominación árabe ocupaba la Mezquita de Toledo, hasta que el rey Fernando III el Santo, conquistador de media España, destruyó ésta, levantando en su mismo lugar esa joya de arte gótico. Los trabajos de la Catedral dieron principio el año 1227 con Fernando III, y terminaron en 1492 en el hermoso reinado de los Reyes Católicos.

Son las 12. El sol hacía frente en el ocaso y sus rayos luminosos herían perpendicularmente los artísticos ventanales de la “Perla Castellana”, cuyos reflejos de sus pintadas vidrieras descomponían a estos en vivísimos colores que daban al edificio mayor esplendor y gallardía; lo que indicaba que el día equinoccial estaba en medio de su filo. Las campanas de la ciudad daban la hora del mediodía. En la torre grande de la Catedral se oyen tres golpes roncós que parecían desprenderse de una tumba. Es la célebre campana que en la hora señalada simboliza su historia.

La plaza de Zocodover estaba invadida por transeúntes, y grupos de muchachas cruzan la plaza oyendo requiebros de soldados que en la misma había. En un café restaurán nos instalamos para comer. Dominábase desde nuestro asiento toda la plaza y su movimiento. Las afueras de los cafés estaban ocupadas por toda clase de elementos sociales, principalmente por cadetes de la Academia de Infantería. La tarde se mostraba agradable y clara, el sol bañaba plenamente el restaurán y el panorama que la plaza ofrecía invitaba a gozar de su romanticismo simbolizando los seres fantásticos en los cuentos de hadas. Un simpático camarero nos sirve la comida consistente en

filetes con patatas fritas, una ración de pollo asado, plátanos canarios, pan y una grande de vino. Un cigarro puro puso fin a nuestro banquete.

Junto al café había un puesto de un vendedor de mojama y caramelos, que de vez en cuando voceaba con sonoro tiple y agradable acento: “A la buena mojama de Alicante – Caramelos – Pastillas de café y leche – ¡Qué ricas son!”

Pagamos 9 pts por la consumición y nos acercamos a la mercancía que el hombre vocinglero anunciaba. El precio de la mojama era fabuloso; trocitos de 20 gramos-10 céntimos, el kilo 15 pts. ¡Caramba! Esto es más caro que el azafrán.

--- El Alcázar ---

Por una empinada calle y la más espaciosa de cuantas hemos visto, llegamos al Alcázar, y punto más alto de la capital toledana. Allí ondea sabia y majestuosa su mole despertando tantos recuerdos.

Está enclavada en el sitio que los romanos construyeron un castillo que sirvió después de ciudadela a visigodos y árabes, hasta que Carlos V dio principio al edificio, siendo terminado por su hijo Felipe II el Prudente, bajo la dirección del célebre arquitecto Juan de Herrera. En 1710, reinando Felipe V el Animoso durante la Guerra de Sucesión fue incendiada y reconstruida en 1775 por el Cardenal Lorenzana, reinando Carlos III. En el año 1810 fue entregada a las llamas por los franceses.

En 1882 reinando Alfonso XII se estableció en ella la Academia de Infantería. En 1887 un nuevo incendio la destruyó y por tercera vez se procedió a su restauración.

El artesonado de El Alcázar es de exquisita madera con distintas figuras formando un conjunto maravilloso. El edificio está todo hueco debajo de tierra y destinado principalmente a las necesidades de la Academia. La plaza que da entrada al Alcázar es hermosa y pintoresca. Descúbrese desde ella un horizonte incomparable. A lo lejos, tierras de labor, dehesas o baldíos, hermosas quintas y algunos Hoteles del más agradable aspecto. Abajo, el Tajo, cuyas aguas se las ve deslizarse mansa y tranquilamente en una cinta de color de plata.

--- La Sinagoga Judía ---

Abandonamos el Alcázar y cruzando las típicas calles de la “Imperial” ciudad llegamos al barrio judío, donde estos tenían establecida su Sinagoga. Es este un lugar apartado del centro de la ciudad, dándole entrada dos callejuelas tan sumamente estrecha la una que dos hombres en dirección contraria no se podrían cruzar. El edificio es lóbrego y triste, conservando el hueco su origen primitivo.

Gracias al Director de Turismo, Marqués de Vega Inclán, se conserva este monumento nacional. En él se hallan varios cuadros del Greco y otros autores, y una cajita labrada en Toledo con artísticos gravados que llaman extraordinariamente la atención por su exquisito gusto.

--- El Puente de San Martín ---

Salimos de la Sinagoga judía, y por unas empinadas calles que más bien parecían desfiladeros, visitamos el puente de San Martín, situado al Oeste de la ciudad, y dando paso a la misma donde el Tajo vuelve en amoroso abrazo a unirse con la vega. Más abajo se divisa la célebre casa de Armas en un "Oasis" de esplendor. Este puente no ha sufrido los horrores de las guerras y sitios como el de Alcántara. Se conoce que la posición estratégica de éste sería más ventajosa para los conquistadores de la plaza. Así lo demuestran los hechos históricos de la misma.

--- San Juan de los Reyes ---

Escalamos la subida para visitar a San Juan de los Reyes por la carretera de la ciudad. En los escaparates de esta calle abundan todas las artes toledanas, sobresaliendo los objetos de cerámica y armas blancas.

Llamó nuestra atención una hermosa "Facal" (navaja) de grandes dimensiones, que en un escaparate había entre otras artísticas alhajas y de gran valor. Contemplando el escaparate nos hallábamos cuando fuimos invitados por el industrial que con toda finura y selección nos rogó visitáramos sus talleres.

Cuatro operarios trabajaban en él. ¡Mondieu! Dijo el industrial. Enseñe Vd. a estos caballeros cómo se hacen los trabajos. Hízolo así el operario y con resuelta habilidad, horadó un objeto de arte e incrustó en él un hilo de oro.

El operario más hábil se hallaba terminando un alfiler de señora encargado en el día por un caballero de la Coruña. Nos despedimos de los obreros dando las gracias al industrial por su amable atención, dirigiéndonos a San Juan de los Reyes. Entramos en él por la puerta opuesta a la principal, o sea, la del Claustro. Ofrecía esta entrada un lóbrego y triste aspecto que parecía más bien conducirnos a una mazmorra de cautivos o delincuentes prisioneros, que a una fundación de tan sublime belleza ante la cual palidecía el corazón humano. Entramos en él. Su vista interior nos causó un profundo dolor. Los patios que recorremos están demolidos y apuntalados; los bóvedas y paredes en las que aún se divisa algo de arte de la Edad Moderna se hallan en el más deplorable estado y casi borrada su estética belleza. El claustro es una grandísima obra de arte gótico en la época de su mayor esplendor. Las galerías y corredores son un verdadero encanto, resplandeciendo maravillosamente el arte arquitectónico. En éste todo es grandeza: arte, gusto, belleza y maravilla por donde quiera que se tiende la vista (lástima que ante lo cual palidecen todos los recuerdos toledanos, se halle en sórdido abandono).

Por do quiera, se ven estatuas mutiladas, columnas y pilares destrozados, pinturas del más bello gusto deformadas, y miles de objetos que nos rodean, denuncian su abandono ante la vista. (San Juan de los Reyes fue edificado por los Reyes Católicos en conmemoración de la batalla de Toro contra los partidarios de la Beltraneja. Pertenece este hermoso edificio al siglo XV, año 1476, en que se dio principio la construcción. En ella pusieron todo su empeño D. Fernando y D^a Isabel, para que resultase una elegante muestra de arte ojival con todo su mayor esplendor).

Llama mucho la atención del forastero unas gruesas cadenas colgadas en las fachadas exteriores del edificio. Estos hierros fueron los que sujetaban a los cautivos cristianos en las mazmorras de Granada cuando, conquistada esta plaza por los Reyes Católicos, las trajeron a Toledo colgándolas en la fachada en señal de triunfo y fin de la Reconquista.

Mediaba la tarde y el sol declinaba en el Occidente, formando con sus tenues rayos un abanico de rojizos resplandores. En los paseos y jardines oíanse algunos conciertos de los pájaros cantores. Los obreros abandonaban los talleres y el reloj de la Catedral daba la hora. Por angostas calles regresamos a Zocodover. En una de ellas deslizábase ruidosamente un carro tirado por dos mulas que más bien parecían dos espectros esqueléticos. Para dar paso al carruaje, hubimos de retroceder y fijarnos en el umbral de una puerta.

Sentados a la entrada de un café en la plaza de Zocodover, tomamos unos refrescos animados por las charlas de nuestras visitas. (El hombre de la mojava seguía voceando la mercancía de Alicante).

La plaza estaba llena de espectadores, muchos de ellos eran militares. Junto a nuestra mesa sentados había tres gitanos conversando como sumidos en un misterio. Parecía que trataban de cosas reservadas y de importancia suma, a juzgar por el semblante de sus caras. El más viejo, que por su aspecto y modo de hablar parecía un burgués de la raza vagabunda; y muy parecido a las monedas, que por una parte dan la cara y, por otra, la cruz.

Era este gitano de buena estatura, recio, de cara rasurada, cabeza erguida y alta; se cubría con sombrero negro y traje mestizo entre gitano y labrador. Por sus ademanes más que gitano parecía un sargento de cuchara y rancho en funciones de semana. Los otros dos, oían con suma atención y respeto el preámbulo del Cicerone, con la vista baja y meditabunda; y a intervalos cortos y seguidos mirábanle el oráculo moviendo la cabeza en señal de aprobación.

El uno usaba bigote y sombrero pardo; el otro no lo tenía, y se tocaba con gorra, llevando ambos al cuello el típico pañuelo de seda.

Como movido por un resorte, se levantó el de la gorra y estrechando la mano a sus colegas dijo en voz perfectamente clara:

“Bueno, en eso quedamos. ¡Hasta la feria de Torrijos!”

Espiraba el sol en el horizonte sus últimos rayos solares y moría la tarde en lenta agonía otoñal. El crepúsculo vespertino tendía su luctuoso manto por la espaciosa faz de la tierra y la luz perdía en ella sus celajes; las campanas de las iglesias daban un lento toque que parecía de ánimas; las luces brillaban en

las calles rivalizando con el crepúsculo; la luna llena y serena tendía sus resplandores por Oriente; coches de pronto llenos de viajeros abandonaban la plaza para ir a la estación. Es la hora señalada para partir el tren...

Estamos en la estación. La locomotora arroja golpes de espeso humo que en la claridad de la noche parecían fantasmas.

El jefe de estación da la salida y el tren se pone en movimiento. ¡Adiós Toledo! Ahí te quedas formado con el polvo de las generaciones para que te canten siempre los héroes y los santos, los poetas y los sabios.

Yo, en mi pobre mente digo de ti parodiando al poeta Zorrilla, en su poesía titulada "A buen Juez, mejor Testigo":

"Un recuerdo es cada piedra
que toda una historia vale,
cada colina un secreto,
de príncipes y galanes"

Titulcia (Madrid), 25-X-1932
Aquilino Gamo Boyo

PROBLEMAS FORESTALES

Las Pastorcillas del Tormes, Vol. 3, p 72

Los problemas forestales, como todos los problemas, existen entre otras razones para que algunos puedan lucirse en su perorando sobre los problemas mismos. Cuando el Cid andaba peleando con los moros, se decía que el Campeador famoso marchó al destierro (por orden de Alfonso VI de Castilla) seguido de sus mesnadas todos a caballo, desde Burgos a Valencia sin dejar de estar amparados por la sombra de los árboles.

También se ha repetido mucho que en aquellos tiempos, una ardilla podía ir de Barcelona a Cádiz o de La Coruña a Málaga, de rama en rama, sin tocar el suelo de España. Entonces no había problema de repoblación forestal en España. Vino la tala criminal de los bosques, sonando los lamentos de Joaquín Costa sobre los problemas forestales de nuestra amada patria, de suelo árido, descarnado y reseco.

Hay que plantar muchos árboles en España. ¿Cómo? Aplicando la Ley de 1700 (ya no existe) del Electorado de Sajonia, que disponía: No se celebrará casamiento alguno hasta que los novios hayan hecho constar que han plantado e injertado 6 árboles frutales y 6 robles o hayas. Está bien. Pero ahora si se quería modernizar esa Ley para que fuese más eficaz, habría que añadir: A los novios que demuestren que han plantado 12 árboles de las especies dichas, se les facilitará un piso decente y capaz en buena barriada, con renta módica y sin prima.

Madrid, 20 de Mayo de 1957

Aquilino Gamo Boyo

VARIOS

La palabra azúcar

Tiene su origen en el sánscrito “sakkara”, que significa piedra pequeña, y se encuentra en todas las lenguas. En castellano se llama “azúcar”; en catalán y francés, “sucre”; en inglés “sugar”; en alemán “zucker”; en polaco “cukier”; en ruso “sachar”; en italiano “zucchero”; en sueco “socker”; en árabe “acuccar”; y en persa “xacar”.

Anécdota griega muy antigua

Un joven extremadamente hablador e indiscreto fue a ver un día a Sócrates para que le diese lecciones del arte de la oratoria. El gran filósofo aceptó complacido al nuevo alumno cobrándole doble precio que a los demás. Por tener que enseñarle dos ciencias. ¿Cómo?, exclamó el joven charlatán. Y antes de que pidiera nuevas explicaciones, Sócrates le dijo: Sabed, amigo mío, que os tengo que enseñar dos ciencias a la vez. 1º cómo debéis hablar; 2º cómo debéis contener vuestra lengua.

Costumbre de Napoleón

Cuando Napoleón tenía que resolver algún importante asunto, o adoptar graves decisiones en víspera de una batalla, tenía la costumbre de mojar un terrón de azúcar en agua de colonia, y chuparlo como si fuera un caramelo.

Canto de los peces

Cuando parezca extraño, hay algunos peces que cantan a su manera. La dorada lo hace por medio de gorgoros; la ballesta por chillidos como la rueda de un carro sin engrasar; hay un pez que imita el canto de un pato silvestre; y finalmente el atún, sacando la cabeza del agua, imita muy bien el llanto de un niño.

Aves y ondas radiotelegráficas

En las regiones en las que hay muchas estaciones radiotelegráficas, las ondas de la telegrafía sin hilos molestan a las aves, principalmente a las gaviotas y palomas, desviándolas en su línea de vuelo. Este extraño fenómeno se atribuye a algún efecto de las ondas hertzianas.

La Dama de Elche

La Dama de Elche fue descubierta el 4 de Agosto de 1897 por Manuel Campello Esclapez, de 14 años de edad, en la finca del Doctor D. Manuel Campello, llamada “la Alcudia” en Elche (el Doctor no tiene ningún parentesco con el descubridor). ¿Cómo ocurrió? El chaval había ido con su padre y una cuadrilla de trabajadores a trabajar en la finca citada. En un descanso del

trabajo el muchacho Manuel se puso a cavar con un pico por entretenimiento (cosas de chicos), y dio un golpe en un objeto duro, saliendo fragmentos de piedra y, lleno de curiosidad, apartó la tierra con las manos y descubrió el busto de una mujer. Admirados todos por hallazgo tan hermoso la bautizaron con el nombre de la Reina Mora, y era nada menos que una estatua de la época ibérica. El busto fue llevado a casa del Doctor y expuesta en un balcón para que fuese admirada por el pueblo de Elche.

Siete días después la compró un francés por 4000 francos. La llevó a París al Museo del Louvre donde fue bautizada con el nombre de "La Dama de Elche". El año 1939, por iniciativa del Generalísimo Franco con el Gobierno francés fue devuelta a Madrid el 11 de Febrero de 1941, y el 27 de Junio del mismo año fue expuesta en el Museo del Prado donde se halla para admiración de todos.

Cuando supo Manuel Campello que había sido llevada a Francia, tuvo un gran disgusto, recompensado con alegría al saber que había sido devuelta a Madrid.

Expresó varias veces su deseo de no morir sin volver a ver a La Dama, y ayer 28 de Junio de 1958 llegó a Madrid, y hoy 29 la visitará en el Museo del Prado, cumplido su deseo de tantos años.

Los niños y los pájaros

Los niños son como los pájaros cantores. Cantan por el monte y los pinares, en la ribera del río, en los prados y huertas, en la vega y los ribazos; en la siembra y los senderos; entre las flores y los árboles, y en el campo no son otra cosa queavecillas angelicales que en el azulado y despejado horizonte elevan sus trinos de floria a Dios. ¡Bendita sea su canción celestial!

Todos cantan. Chillan como las golondrinas; charlan como los gorriones; silban como el tordo y la mirla; trinan como canarios y gorjean como ruiseñores.

Gloria grande y sublime que en su lenguaje ensalzan la obra maravillosa del Supremo Hacedor.

Madrid, 19 de Febrero de 1958

Aquilino Gamo Boyo

LOS DEBERES ESCOLARES DE LOS NIÑOS EN SU CASA

Los trabajos diarios de los niños llamados “deberes” que se les imponen en la escuela para que los hagan en su casa, son una verdadera molestia para los mismos.

Los niños salen de la escuela cansados de sus tareas y deseosos de esparcir sus órganos en juegos y recreos. En el niño es tan necesario el juego y poner en actividad sus músculos, como el comer o el dormir.

Los “deberes” que se les imponen son muy pobres en resultados; al 90% se los tienen que hacer los padres o los hermanos. La inteligencia del niño está cansada y no puede con más, aunque se esfuerce.

El Doctor y Pedagogo americano, Charles M. Shap, basándose en los 30 años dedicados a la enseñanza en Estados Unidos, dice: estas tareas escolares en los niños son inútiles, pesadas, cargantes y, en algunos casos, desastrosas.

Refiere los dos casos siguientes: la policía de Nueva York encontró a dos niñas de 10 y 11 años en un parque una mañana helada de Noviembre, que habían huido de sus casas resueltas a morir de frío antes que hacer los horribles “deberes” del colegio durante las veladas. Otro: un niño de 14 años de los suburbios neoyorkinos cogió un rifle y mató a su madre y a una hermanita por la bronca obtenida por los “deberes” que el chico se resistía a hacer cada noche.

Según el Dr. Shap, ***no es lo peor que el niño se moleste, sino el poco provecho que se saca con esa molestia*** y que, ***comparado con otros chicos que no llevan tareas, no se observa diferencia alguna en su rendimiento. Los maestros más odiados son los que ponen más “deberes”, aunque en sus clases sean los menos exigentes y los que enseñan peor.***

El niño, cuando sale de la escuela, debe sentirse libre de preocupaciones. Así, su sistema nervioso no se sentirá rebelde y en su hogar no habrá disturbios todas las noches.

Madrid, 28 de Marzo de 1958

Aquilino Gamo Boyo

Una anécdota de Pio XII

En uno de los últimos veranos en Castelgandolfo, Pio XII se quedó una noche a preparar el discurso que había de pronunciar al día siguiente ante una importante peregrinación. Mandó retirarse a descansar a sus servidores y él estuvo trabajando hasta las dos de la madrugada. A esa hora entró en el ascensor, y éste sufrió una avería, quedando parado entre dos pisos. Al día siguiente, cuando los servidores empezaron a trabajar, vieron la posición del ascensor y uno de ellos lo hizo bajar, y al ver quién había dentro exclamó: ¡Oh,

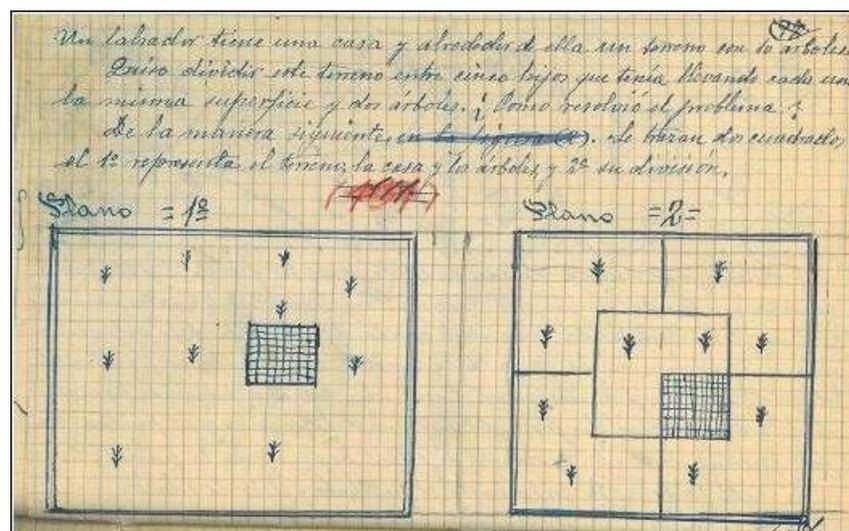
Padre Santo! ¿Aquí Vuestra Santidad? Y el dulce Pastor, saliendo del recinto donde había pasado la noche dijo con una sonrisa en los labios: “No quise molestar”

Madrid, Marzo de 1958

Aquilino Gamo Boyo

PLANO LABRADOR

Las Pastorcillas del Tormes, p33



Un labrador tiene una casa y alrededor de ella un terreno con 10 árboles. Quiso dividir este terreno entre cinco hijos que tenía, llevando cada uno la misma superficie y dos árboles. ¿Cómo resolvió el problema? De la manera siguiente. Se trazan dos cuadrados. El 1º representa el terreno, la casa y los árboles, y el 2º, su división.

ANÉCDOTAS

Las Pastorcillas del Tormes 3, pag. 6

Preguntaron una vez a Quevedo unos amigos qué era lo que más le gustaba en el mundo y él respondió: el dinero, el vino, y la gloria. Y los amigos le preguntaron: ¿por qué pones en último lugar la gloria?. Quevedo contestó: con el dinero compro el vino, el vino me despierta el genio, y el genio me da la gloria. Ya veis que soy completamente sincero.

----- o O o -----

Una vez en Madrid se encontraron dos amigos que hacía muchos años que no se veían. Después de recordar sus años mozos y la vida actual que hacían, dijo uno: chico, estoy superado, mi mujer me ha abandonado; y el otro le contestó: yo estoy renegado porque han vuelto a casa mi mujer y mi suegra.

Madrid, 8 de Agosto de 1958
Aquilino Gamo Boyo.

La pasión es tan ciega, que en lo más llano, tropieza.

Hay ocasiones en la vida en que las puertas de la razón se cierran, y se abren las de la locura.

El mundo de los niños

El verdadero mundo infantil es el juego libre y natural. Es el mejor elemento terapéutico para el niño.

Hoy las excesivas exigencias escolares que llamamos “Deberes de los niños” hacen que muchos de ellos con la asistencia diaria a las clases y ese trabajo que se les impone (mal llamado “deberes”) hace que los niños se agoten y marchiten en cumplimiento de esos estériles trabajo que se les impone.

Estos trabajos (llamémosles de crueldad) son capaces de perturbar el equilibrio psíquico del niño porque le resta horas de juego tan necesario para su desarrollo infantil.

El niño necesita tanto de ese mundo infantil como de alimentos para nutrirse.

Madrid, 29 de Diciembre de 1958
Aquilino Gamo Boyo

COSAS

Las Pastorcillas del Tormes, p11

Del choque de las nubes resulta la electricidad; de la electricidad, el rayo y del rayo, la luz.

Todas las letras escritas con la mano derecha son variables, y todas las escritas con la mano izquierda son semejantes.

“Los que beben agua sola,
son hombres de mala fe;
y la prueba es el diluvio,
de los tiempos de Noé”.

El hombre debe tener más miedo al tintero, a la pluma y al papel que a la espada y al puñal.

Estaba Mercedes, tan hermosa como una griega de Chipre o de Ceos; los ojos de ébano y la boca de coral.

Arquímedes estaba tan ocupado en sus problemas, cuando le mató el soldado de Marcelo.

Para todos los males hay dos remedios: el tiempo y el silencio.

Se llama “nemas” al borde de los sobres (o el sello).

No es el árbol el que abandona la flor, sino la flor la que abandona al árbol.

El corazón de los enamorados tiene tres sentimientos: tristeza, amor y gratitud. Al que los tiene, nunca se fastidia.

Santa Gema de Galgani llamaba a la Sagrada Eucaristia, Academia del Paraíso, donde se aprende a amar.

Sólo hay en el mundo dos sentimientos que quitan el hambre: el dolor y el amor.

Palabra de Cervantes: Cuando Avellaneda le echó en cara su defecto físico por la herida recibida en Lepanto, él le contestó: las heridas que el soldado recibe en el acto del combate, estrellas son que le conducen al cielo de la gloria.

La bella joven era tan hermosa como una flor de cerezos en primavera, y muy parecida a esos meteoros que cruzan el azulado cielo en plena noche de verano; y deseable como ~~una bicha de veneno~~ la puerta del Paraíso.

Madrid, 15-XII-1959.

ÁRBOL GENEALÓGICO DEL CAPITAL

Las Pastorcillas del Tormes, pag 32

Dos jóvenes vecinos llamados el **Entendimiento** y la **Voluntad**, contrajeron matrimonio y de su enlace nació un fornido mozo que se llamó el **Trabajo**. Éste se casó con una garrida muchacha llamada la **Economía**, hija del **Orden** y la **Previsión**. De este matrimonio nació un varón que le bautizaron con el nombre del **Ahorro**. Creció el chicho y a su edad se enamoró de una prima suya llamada **Constancia**, hija del **Honor** y la **Firmeza**, y nieta del **Carácter** y la **Rectitud**. El cielo bendijo esta unión y el fruto de ella fue un robusto infante llamado **Capital**. Hoy es un gran señor, querido y respetado de todo el mundo. Orgulloso de su familia se ha hecho trazar el árbol genealógico que tiene a la vista en su despacho que constituye su escudo de armas y su timbre. Cinco mujeres aspiran al amor y preferencia del Capital. Dos son buenas y virtuosas; una se llama **Industria** y la otra **Caridad**. Otras dos son dislocadas y desenfrenadas, se llaman **Prodigalidad** y **Crápula**. La quinta quiere ser su ama de llaves es huraña, se llama **Avaricia**.

Casó el Capital con la Industria, tomó de ama de llaves a la Caridad, y cerró la puerta a las otras tres, porque éstas le robarían y de dejarían morir de hambre.

---- oOo ----

La Previsión

La Previsión es una ciencia que enseña a luchar contra los riesgos de la vida humana. No tiene libro de texto, se enseña como la virtud, haciéndola practicar. (Estos riesgos son: las enfermedades, los accidentes, la vejez, la pobreza y el paro involuntario del trabajo).

Chiste de Churchill

Eisenhower, Kruschef y Churchil acuden en visita ante un poderoso “taumaturgo”.

¿Qué quiere Vd.?, pregunta a Eisenhower. “Que desaparezcan del mundo todos los comunistas”

¿Y Vd.?, pregunta a Kruschef. “Que desaparezcan del mundo todos los capitalistas”.

¿Y Vd.? le dice a Churchill. “¡Oh!, yo no tengo prisa. Complazca a estos dos señores primero”.

El Jugador

La mujer de un aldeano se queja al cura del pueblo de que su marido se había envenenado en el juego, y quiere que el sacerdote intervenga en la reparación. Le hace una visita y le halla con un nieto sobre las rodillas y le dice: “Eso es lo que debes hacer, y no estar con las cartas en la mano”. El aldeano acepta el rapapolvo y dice: “Le estoy enseñando al nieto matemáticas. Anda, muchacho, muestra tu sabiduría al reverendo padre”. El muchacho, sin hacerse de rogar, empieza a contar: “una-dos-tres-cuatro-cinco-seis-siete-sota-caballo y rey”.

Viuda cuarentona

A una viuda cuarentona le dicen sus amigas que por qué no se casa. “¿Para qué?”, pregunta ella. “Ya tengo un perro, un loro y un gato”. “Pero esos animales no reemplazan al hombre”, contestaron las amigas. “¿Cómo que no? El perro gruñe a cada momento, el loro charla de la mañana a la tarde, y el gato pasa las noches fuera de casa. Ya veis que soy sincera”.

Campanas célebres en el mundo

La mayor campana del mundo está en Moscú (en el Kremlin). Pesa 50.000 kilos, pero no se usa.

La segunda por su tamaño se halla en la Torre de Londres; su peso es de 25.000 kilos.

La tercera está en España, en la Catedral de Toledo. Su peso es de 17.500 kilos.

La cuarta corresponde a Portugal y la quinta a Bélgica.

Madrid tiene 1500 campanas. Las más grandes son las de la Catedral y San Ginés; algunas de ellas pesan más de 1000 kilos. La primera tiene 8 campanas, la segunda, 7.

La torre de España que tiene más campanas es la Giralda de Sevilla, que tiene 25.

Según datos, el precio de una campana de 100 kilos cuesta unas 12.500 pts; de 1000 kg, vale 150.000 pts.

Las aguas del mar y las heladas perjudican el metal de las campanas. Si se pone en ellas prendas de lana mientras se tocan, se pueden rajar. (Una vez volteando una campana, cayó en ella una gorra de lana, y la campana perdió para siempre su hermoso sonido).

Por eso, los mozos de los pueblos, cuando las voltean, lo hacen en mangas de camisa y la cabeza descubierta.

En España, la fundición de campanas está en Carabanchel Bajo. La fundición es igual a la de hace tres siglos y medio. Las fundiciones más célebres son las de Bélgica y Alemania; superan a las españolas, pero éstas, con sus cinco obreros, producen cada mes unas 50 campanas que envía al extranjero y pueblos de España. (En España hay otras fundiciones modernas).

La aleación de una campana se compone de un 80% de cobre, el 18% de estaño y el 2% de zinc.

Madrid, 31 de Enero de 1961

Aquilino Gamo Boyo

COSAS DE LAS FLORES

La flor de la camelia debe su nombre al padre jesuita Camelli, que en uno de sus viajes a China la importó a Europa. Es una de las flores más bellas que hay por sus límpidos colores. Tiene blanco, rojo y rosado.

El Jacinto es originario de Asia Menor. Tiene las flores en forma de racimos. Son blancas, azules, rosáceas, amarillentas y casi negras muy olorosas.

El Tulipán, de inmensas variedades, es originario de Holanda. Su cultivo constituye una riqueza inmensa a la nación y se exporta en grandes cantidades a todos los países del mundo. En flor, se hace por aviación y bulbo.

El Clavel rosa significa preferida; el jazmín, amabilidad; la rosa, belleza; la hiedra, amistad; el mirto, amor; la alfalfa, vida natural; el lirio, primera emoción de amor; el clavel, firmeza; la dalia, delicadeza; el girasol, volubilidad; el limonero, deseo; el madroño, fama; la morera, sabiduría; el naranjo, seducción; el olivo, paz; el roble, fuerza; y la zarza, amor desgraciado.

Anécdota de Quevedo

Un caballero llamado D. Juan Díaz Esquivel importunaba constantemente a Quevedo, para que le hiciese unos versos. Quevedo le dijo, “¿Cuál ha de ser el argumento de los versos?”. “Muy sencillo”, contestó D. Juan. “En los versos quiero que entren Margarita, usted y yo.” “¿Y qué he de decir acerca de los tres?”. “Lo que Vd. quiera”.

“Bien”, dijo Quevedo. Después de meditar un instante, escribió y leyó en voz alta:

Don Juan Díaz Esquivel
(aquí entra él)
Unos versos me pidió
(aquí entro yo)
Para Margarita bella
(aquí entre ella)
Y es tan feliz mi estrella
En esto de discurrir
Que no sé qué más decir
De D. Juan, de mí y de ella.

La Cortesía

La cortesía no nace con el ser humano. Hay que aprenderla de niño, haciendo de ella un hábito tan natural como el moverse.

Los mayores tienen la obligación de enseñarla.

FACTORES QUE FAVORECEN LA PRESENCIA DOCENTE EN ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE

Gema de Pablo González
Universidad Autónoma de Madrid

RESUMEN

En el presente artículo abordaremos la importancia que tiene la presencia del docente en entornos virtuales de aprendizaje desde un punto de vista de la construcción de aprendizajes. Se resumirá la evolución de los entornos virtuales de aprendizaje, es decir, del eLearning, así como el papel que tiene el docente en dichos entornos. Del mismo modo repasaremos qué entendemos por Presencia Docente, para centrarnos posteriormente en algunos factores que favorecen el desarrollo de la construcción de conocimientos.

Para ello, nos referiremos a parte de los resultados obtenidos por la autora en la tesis doctoral del mismo título, centrándonos específicamente en los datos obtenidos en uno de los casos analizados, escogido por su relevancia para este artículo.

PALABRAS CLAVE:

Presencia docente – eLearning – innovación – motivación – aprendizaje.

ABSTRACT

In this article we will discuss the importance of the Teaching Presence in virtual learning environments from a learning construction point of view. We will summarize the evolution of virtual learning environments, that is, of eLearning, as well as the role of the teacher in such environments. In the same way we will review what we mean by Teaching Presence, to focus later on some factors that favor the development of the construction of knowledge.

We will reference part of the results obtained by the author in the doctoral thesis of the same title, focusing specifically on the data obtained in one of the cases analyzed, chosen because of its relevance to this article.

KEY WORDS

Teaching Presence – eLearning – innovation – motivation - learning.

1. INTRODUCCIÓN

Llevamos ya varias décadas hablando de la importancia que tienen las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el aprendizaje, la formación y la educación, así como del impacto que previsiblemente tienen éstas en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Las TIC se han incorporado en nuestro día a día, transformando nuestra Sociedad, y definiendo nuevos ejes de espacio y tiempo, a la vez que nuevos esquemas de relación del ser humano con el medio y entre sí. Es en este contexto donde el proceso de enseñanza-aprendizaje está experimentando un mayor impacto y esto nos hace plantearnos algunas adaptaciones y cambios significativos para responder a las demandas de dicho entorno, mucho más abierto, flexible y multifacético.

Del mismo modo, el uso por parte de los estudiantes de las TIC de una manera cotidiana en la búsqueda de información para solventar cualquier aspecto relacionado con los procesos de enseñanza-aprendizaje, está cada vez más extendido, llegando incluso estos a emplear aplicaciones específicas para compartir información que consideran relevante (Ruiz-Palmero, J., Sánchez, J. & Gómez, M., 2013).

Así mismo, la formación también está experimentando este impacto planteándonos algunas demandas que hemos de estar preparados para poder responder. El aprendizaje ha dejado de estar vinculado a un espacio y un a un tiempo, para traspasar los muros del aula convencional y adentrarse en un aula virtual que se enmarca dentro de la que podemos llamar Sociedad del Aprendizaje y en el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Para que la información se transforme en conocimiento requiere de procesos de aprendizaje, entre otros, un aprendizaje que gracias a la tecnología ya no se ubica en un único lugar y permiten trastocar las tres unidades típicas del ambiente instructivo tradicional, esto es: tiempo, lugar y acción, dando paso a un escenario en el que podemos aprender desde cualquier lugar, en cualquier momento y desde cualquier dispositivo.

Nos encontramos ante un escenario en que el concepto clave para la evolución en los espacios de enseñanza-aprendizaje es la Innovación, concepto que no siempre se entiende como debiera, y menos en contextos educativos-formativos. Es cierto que en los últimos años se ha estado hablando y escribiendo multitud de “recetas” y consejos sobre la innovación en la escuela, pero aún faltan muchos flecos que habrá que seguir delimitando en función de experiencias y avances que vayan afianzando modelos de transformación profunda.

Como menciona Rodríguez de las Heras (2015):

- La innovación no es solo una moda que también ha llegado a afectar al sistema educativo. Es un largo proceso que ha comenzado hace siglos y que lenta y difusamente como todo proceso vivo y social se ha intensificado poco a poco y ha llegado, con las condiciones favorables actuales, a manifestarse como algo imprescindible para instalarse en el siglo XX.

- Innovar en educación no quiere decir que hay que cambiar sin más, y una vez, y de una vez, como se puede cambiar un objeto viejo u obsoleto por otro. Lo que significa es que se necesita introducir como valor y práctica la innovación. Y aquí es donde nos encontramos con el reto de desplegar y aplicar en consecuencia todo lo que contiene el concepto de innovación: imaginación, incertidumbre, riesgo, cooperación, crítica, ética... e inversión económica, y sistemas educativos menos controladores y que confíen más en el profesorado...
- Ciertamente que la innovación no se reduce a la tecnología y sus usos. Pero es que hoy la tecnología conforma la sociedad, y cada vez más nuestras actividades están mediadas por la tecnología. Comprenderla y saberla explicar y aplicar es parte de lo que hay que entender por innovación en el aula.

No vamos a realizar un análisis profundo de la innovación en este artículo, pero sí abordaremos una perspectiva de lo que consideramos a día de hoy qué significa innovar en la educación así como algunas claves para acercarnos a dicha innovación. Es especialmente importante destacar que existen procesos que no siempre han estado vinculados a la innovación, o por lo menos no como debiera, como es el caso del eLearning. Es en este ámbito donde podemos preguntarnos cómo podemos favorecer y anticipar escenarios para el aprendizaje y la enseñanza traspasando realmente los espacios y los tiempos que tradicionalmente han pertenecido a la educación. Una posible respuesta es creando y dinamizando aulas virtuales donde realmente se produzca el aprendizaje deseado.

Como dice el profesor Gómez (2005), la sociedad actual necesita modelos nuevos. Los estudiantes de hoy deben aprender a aprender porque su desarrollo personal, social y laboral estará estrechamente unido al aprendizaje a lo largo de toda la vida. Los maestros han de estar motivados y han de contar con los recursos necesarios y con la confianza de todos para que puedan poner su conocimiento y sus destrezas en funcionamiento. La nueva concepción de la educación tiene en el centro de su atención las necesidades de las personas que la integran.

Gracias a la evolución de internet, las TIC y cómo éstas han afectado a los escenarios de aprendizaje, podemos hablar de modelos más abiertos y participativos, permitiendo sistemas conectados a internet que mejoran la comunicación virtual y asíncrona, que facilitan el aprendizaje colaborativo, pues posibilitan la intervención en el aula de personas y recursos que están fuera de ella: madres y padres, alumnos y profesores de otros centros, etc., en horario lectivo o fuera del mismo (Gómez, 2005).

Pero aún hemos de hacernos más preguntas como: ¿qué conceptos son imprescindibles para que se produzca aprendizaje? ¿qué papel tiene el docente en este proceso? ¿cómo ha de ser el aula? ¿cómo ha de ser la relación entre los participantes? Todas estas preguntas hay que responderlas para poder crear espacios innovadores en entornos virtuales que permitan y consigan eso de lo que se habla continuamente desde la entrada del nuevo milenio: que la información se convierta en conocimiento, es decir, que articulemos procesos de aprendizaje que consigan dicha transformación.

Es importante abordar el concepto de innovación educativa y qué implica desde un punto de vista global, la relación entre tecnología e innovación, es decir, el papel que juegan las tecnologías en la innovación educativa, hasta qué punto afectan. Es este un aspecto que nos lleva a hablar sobre un punto esencial como es la importancia de la transformación de los espacios y tiempos tradicionales, el aprendizaje a lo largo de toda la vida que conlleva a su vez el aprendizaje en cualquier lugar, en cualquier momento y desde cualquier dispositivo (Anytime, Anywhere & Anydevice).

2. A VUELTAS CON EL ELEARNING

¿Qué entendemos por eLearning? Podemos decir que eLearning o eAprendizaje es aprender a través de la red utilizando las herramientas que existen para crear escenarios de aprendizaje.

Desde que apareció Internet, hace ya un cuarto de siglo, la educación a distancia ha acabado por convertirse en formación online o eLearning, gracias al impulso de este. Esta irrupción ha sido tal que prácticamente ha venido a diluir las fronteras entre la formación presencial y a distancia, creando el nuevo concepto de formación virtual que no es exactamente educación a distancia (Pardo, 2014).

Casi cualquier institución educativa, especialmente en el contexto universitario, posee su propia plataforma virtual y hace uso de este tipo de formación, ya sea como complemento a la docencia presencial dando lugar a escenarios de formación mixta, o únicamente virtual.

Después de toda la historia del eLearning, ya no es una moda pasajera y ha venido para quedarse. Aunque también es cierto que esto no significa que haya encontrado su sitio adecuado en el contexto formativo, y que haya satisfecho las expectativas que se le presuponían desde el principio. Varios son los factores que influyen en esta percepción, pero desde un punto de vista del contexto de enseñanza-aprendizaje, en los últimos años parece cobrar bastante importancia el diseño educativo como proceso esencial en el éxito de las intervenciones formativas (Pardo, 2014).

Según Andrada y Parselis (2005) la evolución de los entornos de eLearning ha pasado de entornos donde el centro era el docente y donde se concedía especial importancia a los materiales lineales, para pasar después a la importancia del material multimedia donde los contenidos se presentaban de manera más atractiva, para acercarnos al entorno actual donde el conocimiento se construye en colaboración y donde el juego adopta un papel muy relevante, así como del docente que es significativamente distinto. El docente pasa a ser un mediador y facilitador del aprendizaje, cuando antes era el eje o instructor del proceso, ahora el aprendizaje está centrado en el alumno y el docente es facilitador, diseñador de escenarios colaborativos en línea y creación de comunidades de aprendizaje en línea.

Por tanto, los entornos de eLearning han evolucionado hacia un modelo colaborativo y en red, desde una perspectiva lineal e individualista del aprendizaje. Las teorías constructivistas del aprendizaje han ido marcando la evolución y desarrollo de herramientas tecnológicas que permiten acercarse

más al modelo deseado. Pero este tipo de herramientas y entornos TIC demandan distintos roles, especialmente del docente.

EVOLUCIÓN DEL E-LEARNING

MODELOS DE E-LEARNING	CARACTERÍSTICAS DE LOS MATERIALES Y LA TECNOLOGÍA DE APOYO
PRIMERA GENERACION Modelo centrado en los materiales	<ul style="list-style-type: none">• Contenidos en formato papel• Contenidos digitales reproduciendo los libros• Audioconferencia• Videoconferencia• Software instruccional
SEGUNDA GENERACION Modelo centrado en el aula virtual	<ul style="list-style-type: none">• Entornos Virtuales de Aprendizaje• <i>Videostreaming</i>• Materiales en línea• Acceso a recursos en internet• Inicio de interactividad: e-mail, foro
TERCERA GENERACION Modelo centrado en el aula virtual la flexibilidad y la participación	<ul style="list-style-type: none">• Contenidos especializados en línea y también generados por los estudiantes• Reflexión (e-portafolios, blogs)• Tecnologías muy interactivas (juegos, simulaciones, visualización en línea...)• Comunidades de aprendizaje en línea• M-learning (mobile learning)

Fuente:

Begoña Gross (ed.) Evolución y retos de la educación virtual.
Construyendo el elearning del siglo XXI. Octubre 2011.

Ilustración 1: Evolución del eLearning

La evolución de las TIC propicia que éstas puedan ser usadas para atraer al aprendiz a un proceso social de co-construcción de significado, conocimiento y resolución de problemas; convirtiéndolo en un ente activo, que no solo procesa datos; sino y quizás más importante, que interpreta y genera nueva información (Perkins, 1992). Los educadores pueden apoyarse en las tecnologías para lograr una construcción del conocimiento mucho más efectiva, significativa, auténtica, basada en la cooperación y la generación de entornos de aprendizaje más horizontal. Desde este punto de vista, las tecnologías han evolucionado, y están evolucionando hacia entornos que permiten la generación de contenidos no sólo por el docente si no también por parte de los estudiantes, generando una horizontalidad en la construcción del conocimiento basado en el modelo constructivista del aprendizaje.

También es cierto que muchos autores han dedicado gran cantidad de investigación a saber cómo han de ser los contenidos que generen aprendizaje en la red, y existe evidencia de que éstos también han de ser tratados con cuidado si pretendemos unos objetivos didácticos. Sin embargo, la evolución de los entornos virtuales nos demuestran el papel que juega el modelo constructivista del aprendizaje no ya en los contenidos (o no exclusivamente) si no en el rol del docente como agente dinamizador de los entornos dinámicos, incluyendo a los estudiantes dentro de este rol docente colaborativo. Podemos asegurar que se fortalece la figura del docente que guía el proceso de

aprendizaje, pero vía internet combinado con un conjunto de materiales, actividades y acciones que implican tutoría en tiempo real, servicios online al alumno y contenido nacido para la web, para crear así un entorno de aprendizaje multidimensional (Andrada y Parselis, 2005).

Parece que la causa principal de la percepción de poca eficacia en los entornos de eLearning es la ausencia de factor humano, o la incorrecta definición de las funciones de estos actores (tanto docentes como estudiantes) en la organización de la formación online. Hasta el momento, la formación es mucho más que información, y la mejor manera de transmitir competencias, destrezas y habilidades se ha producido históricamente como resultado de la interacción humana, un modelo de formación en el que el factor humano adolezca de un papel protagonista no es sostenible (Ardizzone y Rivoltella, 2004; Armellini y Aiyegbayo, 2010; Cunningham, McDonell, McIntyre, y McKenna, 2009; Kelly, 2009; Matteuci, et al., 2010; Norton y Hathaway, 2008; Pohl, et al., 2008; Pollitt, 2004; Ramírez, 2008).

Por tanto, a la presencia docente le sigue correspondiendo un papel fundamental (Becker y Jokivirta, 2007; Epper y Bates, 2004), aunque sea diferente del que venía desempeñando en muchos casos en la formación presencial y hasta en algunos de los contextos online que no parecen haber encontrado su sitio (Pardo, 2014).

Este es el gran reto del eLearning en la actualidad: redefinir el concepto de presencia docente, reflexionando además que algunas veces se gestiona una suerte de estado de ausencia en las clases, no pudiendo lograr que los alumnos se interesen y protagonicen sus propios procesos de aprendizaje y, paradójicamente, cuánto se puede estar presente hoy en internet, como profesor capaz de gestionar presencia en ausencia, ya sea con modalidades que incluyen también la presencia física o dentro de escenarios de las llamadas audiencias sin rostro, es decir, al otro lado de la red (Andrada y Parselis, 2005).

Parece ser por tanto que al hablar de innovación dentro del contexto de eLearning hemos de referirnos más a conceptos más humanos que tecnológicos, y de modelos pedagógicos y didácticos que se refieren a cómo conseguir que el proceso de aprendizaje se produzca cuanto menos con el mismo nivel (si no más) que en el aula presencial. Un docente que vuelve a ser una figura indispensable en la creación de los entornos de formación en la actualidad, un docente bajo el paraguas del modelo pedagógico constructivista que refuerza el contexto actual de los entornos colaborativos de aprendizaje.

3. EL CONCEPTO DE PRESENCIA DOCENTE EN ENTORNOS ONLINE

Pero entonces ¿a qué nos referimos cuando hablamos de Presencia Docente en entornos online?

La presencia docente supone la tarea por parte del profesor-tutor de diseñar y orientar los procesos de aprendizaje e interacción entre los miembros de tal forma que se obtengan resultados educativos de importancia. Ha de estructurar tareas y actividades educativas relevantes, moderar y dirigir los debates entre los participantes hacia la reflexión y el aprendizaje en comunidad (Garrison, 2005). De acuerdo a las teorías del constructivismo social el docente

sería el encargado de crear entornos donde pueda construirse el conocimiento a través de actividades que potencien la discusión hacia el aprendizaje por una parte, así como que faciliten, orienten y mediatocen la adquisición y desarrollo del conocimiento mediante el intercambio de conocimiento por parte de los participantes, siempre guiado por el docente.

La bibliografía sobre investigaciones, referida a la importancia de la presencia docente en entornos virtuales, manifiestan y llaman la atención sobre la necesidad de que el profesor asuma ciertas responsabilidades y satisfaga un papel importante en estos entornos. (Anderson, Rourke y Archer, 2001). Ellos anotan que es responsabilidad de un profesor precipitarse y facilitar el aprendizaje y para ello se hace necesario por ejemplo una comunicación sostenida y auténtica entre profesores y estudiantes. Es por tanto importante generar situaciones de aprendizaje donde se establezca una responsabilidad y un control compartido de las funciones, de tal modo que se establezca un desafío que permita trabajar las ideas falsas, el conflicto cognitivo y un discurso dirigido hacia los niveles más altos del aprendizaje: reflexivo, profundo y significativo.

Tanto los autores anteriormente mencionados como también Barberà y Badía (2001), coinciden en que la presencia docente se debe evidenciar en la función del profesor: capacidad de ser diseñador de la experiencia educativa, en la facilitación y cocreación de un ambiente social que conduzca al aprendizaje activo y acertado, en el dominio del tema, que sepa mucho más que la mayoría de los participantes, y en cuanto a las ayudas que pueda brindar, de forma que las asuma como parte esencial de los procesos de enseñanza y aprendizaje efectivos.

Onrubia (2005) aconseja ir más allá de un modelo de análisis y explicación de esos procesos, basado únicamente en la interacción entre aprendiz y contenido, y sustituirlo por un modelo más amplio, basado en la relación entre tres elementos: la actividad mental constructiva del alumno que aprende, la ayuda sostenida y continuada del que enseña, y el contenido que es objeto de enseñanza y aprendizaje.

Además, la presencia docente identifica el conocimiento relevante socialmente, diagnostica y evalúa los resultados docentes, para garantizar el equilibrio transaccional adecuado y, junto con los estudiantes, gestionar y hacer el seguimiento de los resultados obtenidos de acuerdo con una pauta temporal (Anderson, 2004).

Para que se produzca la presencia docente, y que ese papel no quede relegado a los participantes, hay que establecer algunas fases para la construcción de dicha presencia docente, que según Salmon son (citado en Anderson, 2004):

- Motivación a los alumnos. Los estudiantes comparten información sobre sí mismos.
- Construcción de vínculos entre realidad cultural, social y del entorno de aprendizaje.
- Estudiantes y profesor intercambian información.
- Facilita tareas de aprendizaje.
- Modera discusiones.

- “Ilumina” errores conceptuales y confusiones.
- Construcción del conocimiento.
- Participación en proyectos que ilustran los conocimientos adquiridos.
- Desarrollo: responsabilidad individual.
- Proyecto final / evaluación sumativa /...

En un entorno de aprendizaje, las dinámicas que se establecen son complejas y requieren de un estudio pormenorizado. Podemos afirmar, según Seoane y García (2007), que abrir foros de debate y promover el trabajo en equipo no es suficiente para constituir un aula de aprendizaje y “construir” un contexto de aprendizaje social. Es fundamental que la colectividad esté bien liderada y sólidamente estructurada para que puedan desarrollarse pautas de comportamiento que acaben por convertir a esta suma de las partes en un todo que funcione como una auténtica comunidad. Es decir, las posibilidades de éxito en la constitución de aulas virtuales de aprendizaje aumentan cuando se parte de una situación en la que existen roles docentes que regulan los flujos de comunicación, establecen las pautas y ritmos de aprendizaje y fomentan la participación activa de los integrantes. Es especialmente interesante la idea de que la construcción del aprendizaje es una tarea compartida, no sólo por todos y cada uno de los alumnos que la integran, sino por estos y el tutor o tutores que lideran el aula en cuestión. El objetivo es lograr una dinámica o modelo socio-constructivista, en el cual el resultado de la construcción social no es responsabilidad de los alumnos ni de los docentes sino que es el producto de la interacción entre contenidos de aprendizaje, cuerpo docente y alumnos mediante un diseño de actividades que fomenten la adquisición de competencias y destrezas y que posean un enfoque eminentemente práctico que favorezca esta interacción (Barberà, 2006).

Bajo este paradigma el docente deberá estimular a los estudiantes a participar permaneciendo a la expectativa de sus actuaciones, por lo que debe alentar a los estudiantes a participar directamente en las actividades, bien sea a través del refuerzo positivo directo o de forma indirecta a través de tareas que estimulen su participación, como la discusión, la creación de tareas colaborativas o la creación de entornos de gamificación.

Se establecen así nuevas relaciones entre los participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje en entornos virtuales: la acción del docente es orientar la conducta y acciones de sus alumnos, establecer esquemas básicos y marcos de referencia para que ellos exploren, observen y reconstruyan los conocimientos. El docente, como mediador, conoce a sus alumnos y reacciona ante sus progresos y dificultades, asumiendo que cada alumno requiere una intervención pedagógica diferente en cada momento del proceso de enseñanza-aprendizaje (Bixio, 2002)

4. ALGUNOS FACTORES QUE FAVORECEN EL DESARROLLO DE LA PRESENCIA DOCENTE Y CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO

Siguiendo con el concepto de la importancia que tiene la presencia docente en entornos virtuales de aprendizaje, a continuación presentamos algunos de los resultados obtenidos en la Tesis Doctoral de la autora de este artículo, y que hace referencia a algunos de los factores que favorecen el

desarrollo de la presencia docente y que pasan por las herramientas que se utilicen así como por el planteamiento metodológico que se haga.

En un análisis de diez cursos online, con once profesores diferentes, abordaremos en este artículo, la labor de uno de los docentes. En el caso de este docente, fue especialmente relevante la participación de los estudiantes y la alta motivación. Parece que esto fue debido a la realización de recursos audiovisuales por él mismo: cada una de las píldoras formativas de este curso fueron grabadas por el propio docente además de incorporar multitud de recursos de apoyo en formato audiovisual. Además, la organización de los contenidos y actividades se realizó en base a objetivos de aprendizaje clasificados en la Taxonomía de Bloom (Anderson, Krathwohl y Bloom, 2001).

Conectando las dimensiones cognitivas y la taxonomía revisada de Bloom

Dimensión del Conocimiento	RECORDAR	COMPRENDER	APLICAR	ANALIZAR	EVALUAR	CREAR
HECHOS	Listar	Parfrasear	Clasificar	Resumir	Ordenar	Categorizar
CONCEPTOS	Recordar	Explicar	Demostrar	Contrastar	Reseñar	Modificar
PROCESOS	Resumir	Estimar	Producir	Hacer un diagrama	Defender	Diseñar
PROCEDIMIENTOS	Reproducir	Dar un ejemplo	Relatar	Identificar	Criticar	Planificar
PRINCIPIOS	Manifestar	Modificar	Solucionar	Diferenciar	Concluir	Revisar
METACOGNITIVOS	Usar adecuadamente	Interpretar	Descubrir	Inferir	Predecir	Actualizar

The Flipped Classroom

<http://www.theflippedclassroom.es/>

Ilustración 2: Taxonomía de Bloom revisada. Extraído de Flipped Classroom

En este sentido planteó actividades que persiguen por ejemplo “comprender”, “evaluar”, “crear” o “analizar”, y organiza los contenidos también en base a esos objetivos. El hecho de plantear de este modo los contenidos facilita el acercamiento hacia el aprendizaje de competencias instrumentales y de organización de contenidos, aunque no tenemos datos para contrastar cuánto de construcción de conocimiento hubo.

Sin embargo, es muy destacable y llamativo que, en este caso concreto, la participación de los estudiantes fue del 100% con lo que parece que se acerca a la consecución de sus objetivos, puesto que todos los estudiantes realizaron las actividades propuestas tanto obligatorias como no obligatorias.

Del mismo modo, este docente planteó numerosas tareas colaborativas con herramientas de la web 2.0. Parece que los datos de participación nos muestra otro elemento importante desde un punto de vista de los factores que influyen en la relación entre la presencia docente y la construcción de conocimientos, puesto que en este tipo de actividades la participación fue muy alta.

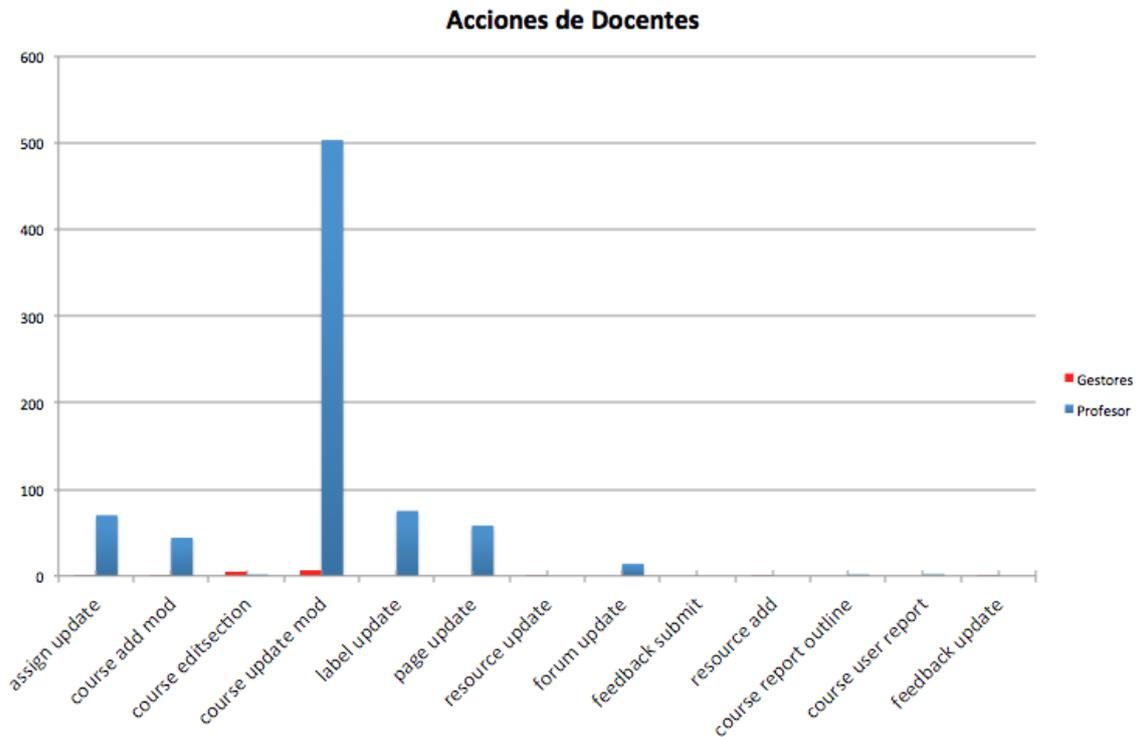


Ilustración 3: Acciones Docentes. Curso estudiado

Como podemos ver en la gráfica, hay una alta dedicación del docente en la actualización del curso, que como hemos comentado se basó principalmente en la generación de contenidos propios y actividades colaborativas. Podemos decir que este docente tiene una alta Presencia en el curso.

Por otro lado, deberíamos mostrar las acciones de aprendizaje realizadas por los alumnos, que principalmente estuvieron alrededor de las actividades (ver tareas), además de la vista del curso y los foros creados por el docente.

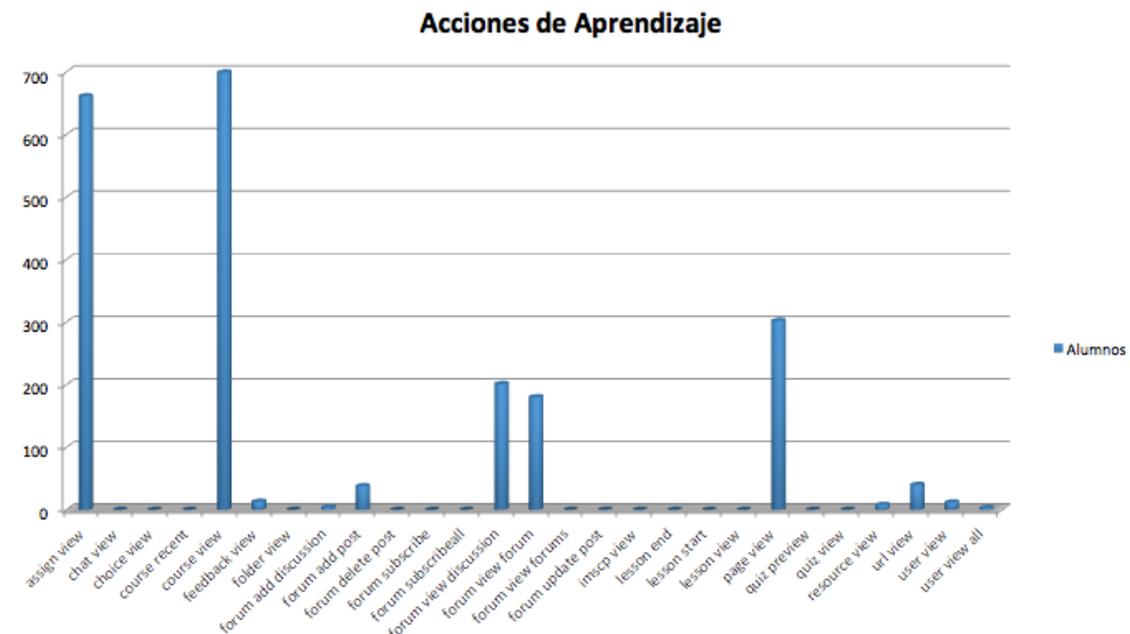


Ilustración 4: Acciones de Aprendizaje. Curso estudiado

Si nos ceñimos además a los datos cualitativos del estudio con respecto a este docente en el curso estudiado, fue el docente con más alta presencia docente. Podemos decir que desde un punto de vista del alumnado, fue el curso que tuvo mayor participación en cuanto a la entrega de actividades y generación de mensajes más ricos y motivadores.

Parece que se relaciona la Presencia Docente, creación de diferentes actividades, recursos, objetivos pedagógicos, foros, utilización de herramientas colaborativas, etc., se relaciona con una alta participación de los participantes en cuanto a la ejecución de dichas actividades. Además, en un análisis más cualitativo observamos que los mensajes en los foros de discusión indicaban un alto grado de motivación y satisfacción con el espacio de aprendizaje y la labor del docente.

5. DISCUSIÓN

A la luz de lo expuesto con anterioridad, ¿podemos afirmar que la Presencia Docente mejora la motivación de los participantes en un entorno de aprendizaje online?, ¿podemos decir que una alta motivación se corresponde con una alta participación? Hemos podido comprobar que a mayor Presencia Docente aumenta la participación de los alumnos en un curso online, especialmente si esta presencia se relaciona con alto nivel de implicación en cuanto al desarrollo de los contenidos y el seguimiento de herramientas sociales. Concretamente, en este caso, se utiliza la generación de vídeos organizados en base a objetivos de aprendizaje y utilización de herramientas de comunicación y colaborativas para implementar diferentes escenarios de aprendizaje. En dicho caso hemos visto un tipo de Presencia Docente que se basa en un seguimiento del aprendizaje de los alumnos basado en la elaboración de los contenidos acordes a diferentes tipos de objetivos pedagógicos, ¿podemos concluir que este factor ha favorecido un mayor aprendizaje en los alumnos o tan solo una mayor participación?

Acorde a los resultados, deberíamos plantear herramientas de medida de aprendizajes en función del diseño y ejercicio docente, puesto que hasta el momento hemos podido concluir que existe una mayor participación, lo que no implica un mayor aprendizaje necesariamente. Sin embargo, sí puede relacionarse el aumento de participación con la motivación hacia el aprendizaje en los alumnos. Es decir, a mayor Presencia Docente podemos llegar a afirmar que es muy posible que aumente la motivación del alumnado. Cabe formular a continuación una nueva pregunta, esto es, ¿a mayor motivación del alumnado puede haber mayor aprendizaje? Esta pregunta queda sin respuesta sólida en este artículo, y en base a lo expuesto sería interesante establecer herramientas para establecer la relación entre Presencia Docente y aprendizaje.

6. CONCLUSIÓN

Como conclusión final, podemos decir que las tecnologías han contribuido a crear un escenario nuevo donde aún queda recorrido para analizar las variables que hacen de estas herramientas el éxito que la educación espera. Hemos de plantearnos de forma obligada qué factores son

los que realmente harán de estos entornos espacios de innovación de mejora de los aprendizajes. Desde esta perspectiva, el concepto de Presencia Docente es relativamente nuevo en su estudio, y en su trayectoria aún no existe suficiente evidencia de la gran importancia que tiene en el aprendizaje especialmente en entornos online.

Se ha hablado más de la importancia que tiene el docente en cuanto al desarrollo de los aprendizajes de los alumnos en el aula presencial. No contemplamos un aula presencial con materiales y alumnos pero sin docente, y aunque cualquier persona puede aprender leyendo y extrayendo información relevante en dichos espacios, no resulta tan eficaz como cuando un profesor media y guía en el proceso de adquisición de conocimientos. Sin embargo, demasiadas veces hemos visto el aula virtual desprovista de profesor. Hemos dado más importancia a los contenidos que ha de tener un aula virtual pero no al espacio que ocupa el docente. En este sentido, delimitar las funciones didácticas, sociales y cognitivas que tiene el docente online tiene una alta importancia y marca una gran diferencia con respecto a los otros espacios.

El éxito o fracaso de la formación online está en correspondencia con la mayor o menor Presencia Docente. La generación de un vídeo grabado por un docente que explica un contenido, pero sin ningún escenario que planifique y desarrolle competencias y destrezas de diferente ámbito cognitivo, no produce el mismo efecto que si se dota de actividades que ponen a prueba el afianzamiento de los aprendizajes. En este sentido, y como hemos podido ver en el análisis anterior, un vídeo generado por un docente que estructura los contenidos en base a objetivos de aprendizaje y competencias, así como actividades en colaboración, genera una mayor participación y motivación por parte de los estudiantes y, por tanto, puede que también un mayor aprendizaje, aunque esto sería objeto de un estudio de mayor profundidad.

Es por tanto apropiado destacar que un factor imprescindible es el pensamiento metodológico de la organización de un curso online, es decir, el docente ha de proveer de recursos y actividades que persigan alcanzar diferentes competencias que responden a diferentes objetivos de aprendizaje, y esto también es Presencia Docente.

Dado el aumento de herramientas colaborativas en internet, es importante aportar un pensamiento didáctico que promueva construcciones nuevas y pensamiento creativo en los alumnos. Es desde esta perspectiva desde la que quizás podamos imaginar un futuro en el que estaremos ante un entorno educativo diferente donde el aula realmente haya roto sus muros para extenderse a cualquier lugar y tiempo. En este escenario, el docente ocupará otro rol, quizás el rol para el que fue concebido: el de mediar en el proceso entre la información y el conocimiento que llamamos aprendizaje.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anderson. (2004). Teaching in an online learning context. In T. Anderson, & F. Elloumi, *Theory and Practice of Online Learning*. (p. 472). Athabasca, Canadá: Athabasca University.

- Anderson, Krathwohl y Bloom. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*; Lorin W. Anderson, David R. Krathwohl. Longman.
- Anderson, T., Rourke, L., y Archer, W. (September de 2001). Assessing teacher presence in computer conferencing contexts. *Journal of the Asynchronous Learning Network, Volumen 5, Issue 2* , 17.
- Andrada, A. M., y Parselis, M. (2005). *E-learning y Educación Superior: una mirada desde el aprendizaje colaborativo, la interdependencia de saberes y la gestión del conocimiento*. Retrieved 23 de Agosto de 2015 from Boletín del Instituto de Comunicación Social, Periodismo y Publicidad 8: <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/investigacion/e-learning-educacion-superior-parselis.pdf>
- Ardizzone, P., y Rivoltella, P. (2004). *Didáctica para e-learning. Métodos e instrumentos para la innovación de la enseñanza universitaria*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Armellini, A., y Aiyegbayo, O. (2010). Learning design and assessment with e-tivities. *British Journal of Educational Technology*, 41 (6), 922-935. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2009.01013.x>
- Barberà, E. (2006). Los fundamentos teóricos de la tutoría presencial y en línea: una perspectiva socio-constructivista. In J. J. Montes, & E. A. Rodríguez, *Educación en Red y tutoría en línea* (pp. 161-180). México: UNAM FES-Z.
- Barberà, E., y Badía, A. (2001). *La incógnita de la Educación a Distancia*. Barcelona: ICE UB/Horsori.
- Becker, R., y Jokivirta, L. (2007). Online Learning in Universities: Selected data from the 2006 Observatory Survey. *The Observatory on Borderless Higher Education*, 12.
- Bixio, C. (2002). *Enseñar a Aprender: construir un espacio colectivo de enseñanza aprendizaje*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Cunningham, D. (1992). Beyond educational psychology: Steps toward an educational semiotic. *Educational Psychology Review*, 4, 165 - 194. <https://doi.org/10.1007/BF01322343>
- Cunningham, T., Mcdonell, C., McIntyre, B., y Mckenna, T. (2009). A Reflection on Teacher's Experience as E-Learners. In Donnelly, & M. (Eds.), *Applied E-learning and E-teaching in Higher Education* (pp. 56-83). Hershey: Information Science Reference.
- De Pablo, G. (2015). La importancia de la Presencia Docente en Entornos Virtuales de Aprendizaje. Tesis Doctoral dirigida por Gómez, M. Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación. Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Universidad Autónoma de Madrid.
- Epper, R. M., y Bates, A. W. (2004). *Enseñar al profesorado cómo utilizar la tecnología: buenas prácticas de instituciones líderes*. Barcelona: UOC.

- Garrison, D. R. (2005). *El e-learning en el siglo XXI. Investigación y Práctica*. . Barcelona: Octaedro.
- Gómez, M. (2005). Estudio sobre aulas digitales para enseñanza presencial. *Tendencias Pedagógicas*, 10, 177-197.
- Gross, B. (ed.) (2011). *Evolución y retos de la Educación Virtual. Construyendo el eLearning del Siglo XXI*. Editorial UOC.
http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/9781/1/TRIPA__e-learning_castellano.pdf
- Kelly, D. K. (2009). Modelling Best Practices in Web-Based Academic Development. In Donnelly, & M. (Eds.), *Applied E-learning and E-teaching in Higher Education* (pp. 35-55). Hershey: Information Science Reference
- Matteuci, M., et al. (2010). Supporting online collaboration: Drawing guidelines from an empirical study on E-Tutors. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2 (2), 3270-3273.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.500>
- Norton, P., y Hathaway, D. (2008). Exploring Two Teacher Education Online Learning Designs: A Classroom of One or Many? *Journal of Research on Technology in Education*, 40 (4), 475-495.
- Onrubia, J. (2005). Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. *Revista de Educación a Distancia*, 16
- Pardo, A. M. (Abril de 2014). Formalización de un modelo de formación online basado en el factor humano y la presencia docente mediante un lenguaje de patrón. *Programa de Doctorado Formación en la Sociedad del Conocimiento*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Perkins, D. (1992). *Smart Schools: Better thinking and learning for every child*. New York: The Free Press.
- Pohl, M., Rester, M., Stöckelmayr, K., Jerlich, J., Judmaier, P., Reichl, F., et al. (2008). Computer supported collaborative learning and vocational training: adapting the technology to the learners' needs. *Universal Access in the Information Society*, 7 (4), 259-272.
<https://doi.org/10.1007/s10209-008-0119-y>
- Pollitt, D. (2004). ScottishPower goes DIY with e-learning: Induction course on health and safety brings 70 percent return on investmen. *Human Resource Management International Digest*, 12 (5), 17-18.
- Ramírez, F. (2008). Mejora de la calidad de un curso de formación con metodología e-learning. *RED. Revista de Educación a Distancia*, VIII (20).
- Rodríguez De Las Heras, A. (2015). *Metáforas de la Sociedad Digital. El futuro de la tecnología en la educación*. Madrid: Biblioteca Innovación Educativa. SM.
- Ruiz-Palmero, J., Sánchez, J. y Gómez, M. (2013). Entornos personales de aprendizaje: estado de la situación en la Facultad de Ciencias de la

Educación de la Universidad de Málaga. Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación, 42, 171-181

Seoane, P., Y García, P. (2007). Los orígenes del tutor: fundamentos filosóficos y epistemológicos de la monitorización para su aplicación a contextos de e-learning. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información.* , 9-30.

RECONSIDERANDO LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS: TICs EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Falco, Mariana

Universidad Tecnológica Nacional
La Plata, Buenos Aires (Argentina)

RESUMEN

El avance de los últimos años ha convertido a la tecnología en un agente transformador de la sociedad, y lo es también, el conocimiento que es posible generar con la información. El objetivo del presente artículo es comprender los cambios que han generado la introducción de las tecnologías en los procesos de aprendizaje, y que han posibilitado la creación de un nuevo espacio educativo con nuevas reglas y que exige nuevos roles y perfiles; introduciéndonos en el paisaje digital de la Educación Superior. Se describirán y ejemplificarán diversas tendencias y modelos emergentes para vislumbrar los pasos realizados en pos de la incorporación de las TICs en el proceso de enseñanza-aprendizaje en dicho ámbito educativo.

PALABRAS CLAVE

Educación – Conocimiento - Paisaje Digital – TICs - Educación Superior.

ABSTRACT

The advance of the last years has turned to the technology and the knowledge that is possible to generate with the information, in transforming agents of the society. The aim of this article is to understand the changes that have brought about the introduction of the technologies in the learning processes, and that have made possible the creation of a new educational space with new rules and that demands new roles and profiles; introducing us into the digital landscape of Higher Education. Various emerging trends and models will be described and exemplified in order to glimpse the steps taken towards the incorporation of ICTs in the teaching-learning process in this educational field.

KEYWORDS

Education – Knowledge - Digital Landscape – ICTs - Higher Education.

1. INTRODUCCIÓN

La globalización, la utilización creciente de las nuevas tecnologías, el fácil y rápido acceso a volúmenes de información inimaginables en el pasado, la rapidez de los cambios, y los nuevos esquemas de información y comunicación conforman un escenario renovado y plantean la necesidad de un cambio profundo en la educación. Saltar de la transmisión de la información a la formación de las capacidades y actitudes básicas orientadas hacia la creatividad, la resolución de problemas y la formación en valores es actualmente uno de los retos de la educación en general y de las instituciones en particular. Los marcos de aprendizaje son construidos por las tecnologías y somos las personas las que con nuestros objetivos, emociones y sentimientos nos insertamos en ellos; lo que configura a la vez, un nuevo espacio ético, y como dice Duart (2003:1): “un nuevo espacio de valoración real en un mundo virtual”.

En la actualidad, los estudiantes integran una generación que ha nacido rodeada de tecnologías, por citar Internet, los videojuegos y los *smartphones*, lo que ha contribuido a que construyan y posean habilidades y características relacionadas con las TICs. Continuando en esta línea, Prensky considera que estos individuos no piensan ni procesan la información de la misma manera que sus predecesores en las generaciones anteriores, ya que sus patrones de pensamiento han cambiado; y los denomina nativos digitales, con lo cual hace referencia a hablantes nativos de un lenguaje digital, mientras que al resto los define como inmigrantes digitales, personas que aunque pueden llegar a adaptarse y aprender a utilizar estas tecnologías, no dejan de ser inmigrantes en un mundo digital (Prensky, 2001a) (Prensky, 2001b). Pedró (2006) denomina a los nativos digitales como Aprendices del Nuevo Milenio (en inglés, *New Millennium Learners*- NML).

Los nuevos significados que genera la realidad de los entornos virtuales nos conduce a entender la virtualidad como un espacio creativo (Lévy, 1999), como aquello que genera distintas situaciones que hasta ahora no existían. En sí, el cambio en la virtualidad es sobre todo el potencial comunicativo, la interacción. Teniendo en cuenta que la virtualidad establece una nueva forma de relación entre el uso de las coordenadas de espacio y de tiempo, las instituciones educativas deben dar una respuesta diferente cambiando no sólo sus objetivos sino también modificando su estructura y su modo de funcionamiento. El campo de la didáctica tecnológica se conforma como un cuerpo de conocimientos referidos a las prácticas de la enseñanza configuradas en relación con los fines que le dan sentido al acto de enseñar (Litwin, 2005).

Ese cuerpo de conocimientos, construido a la luz de experiencias que significan buenas propuestas de enseñanza, reconoce la influencia de las TICs en dicho proceso, y de las características de las estrategias docentes cuando son mediadas por la tecnología. En este contexto, las diversas modalidades de formación que reciben el apoyo de las TICs posibilitan la creación de nuevas y diversas concepciones en lo que respecta al proceso de enseñanza-aprendizaje, debido a que sitúan el foco en el desarrollo tecnológico, los cambios pedagógicos y sociales que se encuentran relacionados directamente con la utilización de la tecnología.

En este marco, existen diversas tendencias y modelos emergentes como la mejora de la alfabetización digital, el rediseño de los espacios de aprendizaje, la utilización de diseños de aprendizaje mixto o híbrido (en inglés, *blended learning*), enfoques de aprendizaje profundo y la mezcla entre aprendizaje formal e informal; que poseen numerosas implicaciones en la práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje. En función de lo anterior, se hace necesario que la Educación Superior rediseñe sus espacios y sus correspondientes diseños de aprendizaje para adaptarse a las nuevas pedagogías, y a los NMLs. El docente debe incorporar en su práctica educativa estrategias innovadoras diseñadas tomando en cuenta las TICs como elementos integrales del contexto educativo (González Mariño, 2008).

El objetivo del presente artículo es comprender los cambios que han generado la introducción de las tecnologías en los procesos de aprendizaje, y que han posibilitado la creación de un nuevo espacio educativo con nuevas reglas y que exige nuevos roles y perfiles; introduciéndonos en el paisaje digital de la Educación Superior. Se esbozarán y ejemplificarán diversas tendencias y modelos emergentes para contextualizar los diversos pasos efectuados en pos de la incorporación de las TICs en el proceso de enseñanza-aprendizaje, acompañando la evolución constante de las tecnologías.

2. TICs: UNA VENTANA DE OPORTUNIDAD

Las últimas décadas del siglo pasado se caracterizaron por un acelerado avance y evolución de las TICs, que permiten en la actualidad, acceder a volúmenes de información inimaginables en el pasado. Consecuentemente, se ha revolucionado la manera en que las personas encuentran, utilizan e interactúan con los contenidos. De esta manera, el desarrollo tecnológico ha posibilitado la creación de la sociedad de la información, donde ésta última se convierte en la materia prima y motor de la sociedad. Siguiendo a Castells, “las nuevas tecnologías de la información no solo son herramientas que aplicar, sino procesos que desarrollar.” (Castells, 2000:62).

Asimismo, Castells plantea que el paradigma tecnológico está basado en la flexibilidad, lo que significa que “no solo los procesos son reversibles, sino que pueden modificarse las organizaciones y las instituciones e incluso alterarse de forma fundamental mediante la reordenación de sus componentes”. De esta manera, lo distintivo de este paradigma es su capacidad para reconfigurarse.

En lo que respecta a la dimensión pedagógica, la integración de las TICs en la educación conforma una oportunidad para la revisión y transformación de las prácticas educativas; mientras que el desafío para los profesores radica en cómo generar una verdadera innovación a partir de su inclusión. Esta innovación posibilitará también, la revisión y modificación de las formas de comprender no sólo la enseñanza, sino también el aprendizaje en sí mismo y los roles de los actores en las instituciones universitarias.

Es viable pensar la innovación asociada a las TICs como una transformación, como parte vital para gestionar el cambio y planificar las decisiones tanto en la escuela como en la universidad. En dicho contexto, será necesario diversificar los propósitos pedagógicos y didácticos junto con las

prácticas de producción y apropiación de conocimiento; pensando también en diversos modos de agrupar a los estudiantes y modificando incluso, los espacios de aprendizaje. De la misma manera, será imprescindible la revisión y flexibilización de las estructuras temporales; junto con la búsqueda y promoción de nuevas formas de organización de los profesores.

El proceso de innovación es esencial para mejorar las habilidades profesionales y personales, que paulatinamente permitirá a los individuos adaptarse a la vorágine de las situaciones cambiantes de la actualidad. Al emplear las TICs, los profesores y alumnos cambian su rol tradicional, y permite de esta manera, que los estudiantes se involucren activamente y participen íntegramente en su experiencia de aprendizaje, debido a que es factible aprender procesionalmente a través de la innovación.

Considerando que la innovación educativa puede ser entendida como un acto de solución de problemas, es viable a través de ella alcanzar una mejor calidad en los aprendizajes de los estudiantes, en desmedro del paradigma tradicional. De esta manera, las TICs en educación pueden hacer de ventana de oportunidad para la revisión y transformación de las prácticas educativas. No debe olvidarse que las competencias digitales no pueden reducirse a la lectura y la escritura.

En un contexto donde se requiere que los estudiantes adquieran competencias para las cuales el sistema educativo no fue concebido, las TICs pueden contribuir a hacer la diferencia. Por la interacción que promueven, por la facilidad que otorgan para la indagación de nuevos escenarios, por la apertura al mundo que generan; se apuesta a que las tecnologías funcionen como impulsoras y catalizadoras de cambios más radicales, que impacten en las culturas de las instituciones y de los sujetos.

La Conferencia Mundial de Educación Superior realizada en París y organizada por la UNESCO (2012), permitió no solo describir las nuevas dinámicas educativas sino también reconocer que, el potencial de las TICs debe de utilizarse plenamente para la renovación de la Educación Superior, amplificando y diversificando la transmisión del saber, y posicionando los conocimientos y la información a disposición de un público más amplio.

2.1 Funciones de la tecnología

La Dra. Edith Litwin (Litwin & Libedinsky 1995) sostiene que las reformas de los sistemas educativos se atribuyen a la incorporación de las TICs como un efecto determinante en la mejora de la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje. Adicionalmente, argumenta que los docentes utilizan las tecnologías, más de una vez, para romper las rutinas. La utilización de las tecnologías como factor motivacional o como aquello que agrega interés al desarrollo de los temas en las clases, las ubica en los bordes y no en el corazón de las actividades que despliegan los docentes o los estudiantes para la construcción del conocimiento (Litwin, 2005).

Es imperante, por tanto, no dejar en desmedro que cada alumno es único y que aprende de manera diferente, lo que repercute directamente en el ambiente de enseñanza, porque legitima la idea de que deben adaptarse los

contenidos a los diversos estilos de aprendizaje que poseen los alumnos, tomando en cuenta las emociones y otras funciones cognitivas, posibilitando la generación de conocimientos significativos. En este panorama Litwin plantea que es fundamental comprender que en las diferentes teorías de la cognición subsisten cuatro encuadres diversos que acentúan una función o tarea determinada en el sujeto que aprende. Dichas teorías hacen hincapié en el sujeto que aprende por imitación, el que lo hace porque participa de una explicación didáctica, el que logra generar y desarrollar una actitud pensante frente a contenidos desconocidos y, por último, el que conoce, esto es, cuestiona intuiciones y despliega acciones.

Consecuentemente, de acuerdo a la teoría de la cognición que se sustente la función de las tecnologías será diferente. Si se entiende que el sujeto aprende por imitación, es muy probable que las tecnologías enmarcadas en la propuesta se circunscriban al carácter de herramienta; si se considera que aprende por la explicación, dependerá de los usos que el docente lleve a cabo de las tecnologías el lugar que estas asuman; las tecnologías seguramente vendrán en su ayuda en el acto de pensar, y cómo se las incluya en la propuesta pedagógica implicará el lugar de entorno, potencia o colaboración para el sujeto conocedor.

2.2 Tecnología en Educación Superior

La realidad tecnológica tiene un alto impacto en la cultura universitaria debido a que se requiere acceso generalizado de los estudiantes, la necesidad de formación continua y a medida, una mayor exigencia de calidad y flexibilidad, la transformación de la función docente, una gestión universitaria más descentralizada, diversas investigaciones multidisciplinares y grupales y mayor presión competitiva, entre otros. Son diferentes las respuestas que las universidades brindan para poder alinearse a esta nueva realidad, a través de los recursos tecnológicos con diferentes grados de virtualidad (Sangrá, 2001) como por ejemplo: la universidad virtual, el campus virtual, los cursos online y el e-learning.

La serie internacionalmente reconocida NMC Horizon Report (Johnson et al, 2016) describe los principales desafíos y tendencias que afectarán a la práctica actual en Educación Superior durante los próximos cinco años. Actualmente existen siete categorías de tecnologías, herramientas y estrategias para su uso que el NMC monitoriza continuamente. En conjunto, dichas categorías sirven como lentes para pensar sobre la innovación y se describirán a continuación (Johnson et al, 2016:34-35).

Las primeras son las tecnologías del consumidor (en inglés, *consumer technologies*) como los drones, la tecnología “usable” (en inglés, *wearable*) como por ejemplo el iWatch. Le siguen las estrategias digitales como *Bring Your Own Device*(BYOD), *flippedclassroom*, entre otros; y las tecnologías habilitantes (en inglés, *enablingtechnologies*) como la Computación Afectiva, *Machine Learning*, asistentes virtuales, entre otros.

Luego, nos encontramos con las tecnologías de internet constituidas por *cloudcomputing*, aplicaciones semánticas, entre otros; y las tecnologías de aprendizaje, como *LearningAnalytics*, Aprendizaje Adaptativo, Aprendizaje con

Móviles, *Online Learning*, Contenido Abierto, Licenciamiento Abierto, Laboratorios Remotos y Virtuales, entre otros. En el sexto lugar, se encuentran las tecnologías de redes sociales que se han vuelto omnipresentes y por ello se las ha separado en una categoría individual. Finalmente, se completan las categorías con las tecnologías de visualización como las impresiones 3D, Realidad Aumentada, Realidad Virtual, entre otras.

Las tecnologías destacadas anteriormente tienen el potencial de fomentar cambios reales en la educación, particularmente en el desarrollo de pedagogías progresivas y estrategias de aprendizaje, la organización del trabajo de los profesores y la organización y entrega del contenido (Johnson et al, 2016:35). Vale destacar que para que esto ocurra, y que pueda generarse un cambio real, los cambios no deben pensarse dentro del modelo clásico de sistema educativo debido a que solo así será viable lograr que la efectividad del cambio tenga incidencia en las aulas, incluyendo modificaciones que afectan directamente en el clima del aula y en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Gairín, 2009:25).

3. NUEVAS EXPECTATIVAS Y NUEVOS SUJETOS

Remontándonos veinte años atrás, Cabero Almenara (1996) sostuvo que las TICs requieren de un nuevo tipo de alumno, uno más preocupado por el proceso que por el producto, preparado para la toma de decisiones y la elección de su camino de aprendizaje. En definitiva, preparado para el autoaprendizaje, lo cual abre un desafío a nuestro sistema educativo, preocupado por la adquisición y memorización de información, y la reproducción de la misma en función de patrones previamente establecidos.

Ahora bien, diversos estudios enfocados en caracterizar las generaciones de jóvenes que crecieron acostumbradas a convivir con las nuevas tecnologías, las denominan “estudiantes del nuevo milenio”, “generación red”, “generación gamer”, “homo zappiens”, entre otros. Francesc Pedró (Pedró, 2006) define al aprendiz del nuevo milenio (en inglés, *New Millennium Learners* - NML) como aquel que es adepto a la computadora, creativo con la tecnología, y por encima de todo, acostumbrado a las multitareas.

A partir de esta definición, es viable comprender que los estudiantes crecen acostumbrados a acceder a información a partir de fuentes no impresas; que dan prioridad a las imágenes en movimiento y a la música en desmedro del texto; que se sienten cómodos realizando varias actividades a la vez independientemente de cuán diferentes sean entre sí (como mirar la televisión, usar la computadora y realizar una entrega en *Google Docs* colaborativamente mientras chatea con un compañero por *Google Talks*), y que obtienen conocimientos procesando información discontinua y no lineal. Consiguientemente, el nuevo rol del estudiante se constituirá en torno al acceso a un amplio rango de recursos de aprendizaje con un control activo de estos; tendrá la capacidad de organizar información de distintas maneras y poseerá la ductilidad en resolución de problemas emergentes.

3.1 El uso de las interfaces digitales por los NMLs

El Dr. Roberto Rosler explica que al terminar la escuela secundaria un estudiante ha empleado miles de horas jugando a los videojuegos, miles de horas hablando por el celular, miles y miles de horas mirando la televisión, y ha mandado, recibido y generado más de doscientos mil e-mails, whatsapps, tweets, posts, estados, y otros. Los nativos digitales aprenden más fácilmente a través de interfaces digitales, ya que las pantallas son más amigables para ellos. Pero para utilizar dichas interfaces, las instituciones educativas deben saber cómo aprende, recuerda, se motiva y se emociona el cerebro (Rosler, 2016). A continuación, se enumeran aquellos principios neurocognitivos que brindan apoyo y permiten utilizar en forma correcta las interfaces digitales:

1. Principio de Relevancia: la efectividad en una comunicación se incrementa cuando no se presenta ni mucha ni poca información, debido a que un individuo entiende y recuerda más fácilmente cuando la cantidad de detalles que se utilizan para explicar un mensaje es justa y adecuada.
2. Principio del Conocimiento Apropriado: un individuo comprende y recuerda más fácilmente un mensaje si éste está conectado con los conocimientos previos de los conceptos, jerga y símbolos pertinentes.
3. Principio de Notabilidad: la atención es captada y dirigida hacia grandes diferencias perceptibles.
4. Principio de Discriminabilidad: para que dos propiedades puedan ser distinguidas, deben diferir por una gran proporción; es decir que un individuo requiere de contraste para diferenciar formas, colores o posiciones entre distintos objetos o con el fondo.
5. Principio de Organización Perceptual: los seres humanos agrupan automáticamente elementos en unidades a las cuales prestan atención y recuerdan más fácilmente que si estuvieran en forma aislada.
6. Principio de Compatibilidad: un mensaje es mucho más fácil de entender si es compatible con su significado. En otras palabras, aquí aplica el refrán de que se tiende a juzgar un libro por su tapa (y en este caso, es el cerebro el que lo lleva a cabo).
7. Principio de Cambios Informativos: las personas esperan que los cambios en las propiedades transporten información, es decir: esperan que cada pieza de información esté indicada por un cambio en una propiedad perceptible.
8. Principio de la Limitación de Capacidades: el ser humano presenta una capacidad limitada para procesar información, lo cual hace que directamente no logrará entender un mensaje si demasiada información tiene que ser procesada o recordada.

3.2 Los roles de los docentes

La universidad y particularmente los profesores universitarios deben contribuir con una práctica educativa innovadora, con el fin explícito de contribuir al paso de la sociedad de la información a la sociedad del

conocimiento. Puesto que, en la sociedad del conocimiento, los valores y prácticas de creatividad e innovación desempeñarán un papel importante para responder mejor a las nuevas necesidades de la sociedad (González Mariño, 2008).

Siguiendo la misma línea, el gran número de recursos disponibles en Internet obliga a los educadores a reevaluar su papel en los procesos de creación de sentido y asesoramiento. En otras palabras, la Universidad requiere de un nuevo perfil docente pues debe poseer ciertos conocimientos, habilidades y actitudes para ejercer en el aula una práctica educativa innovadora. Considerando que un gran número de TICs sirven como un medio de enseñanza, el poder de las tecnologías debe ser, por tanto, complementario al del profesor. Como se mencionó anteriormente, la labor de éste consiste ahora en integrarlas adecuadamente en el diseño de su intervención curricular, en el lugar y momento oportuno. Por su parte, Salinas (1998) apuntó algunas de las habilidades y destrezas que tienen que poseer los profesores:

1. Guiar a los alumnos en el uso de las bases de información y conocimiento, así como proporcionar acceso a los mismos para usar sus propios recursos.
2. Potenciar que los alumnos se vuelvan activos en el proceso de aprendizaje auto-dirigido en el marco de acciones de aprendizaje abierto, explotando las posibilidades comunicativas de las redes como sistemas de acceso a recursos de aprendizaje.
3. Asesorar y gestionar el ambiente de aprendizaje en el que los alumnos están utilizando estos recursos. Tienen que ser capaces de guiar a los alumnos en el desarrollo de experiencias colaborativas, monitorizar el progreso del estudiante; proporcionar *feedback* de apoyo al trabajo del estudiante; y ofrecer oportunidades reales para la difusión de su trabajo.
4. Acceder fluidamente al trabajo del estudiante en consistencia con la filosofía de las estrategias de aprendizaje empleadas y con el nuevo alumno-usuario de la información descrito.

Gisbert puntualizó que el profesor deberá asumir los siguientes roles en los entornos tecnológicos: consultor de información, colaborador en grupo, trabajador solitario, facilitador, proveedor de recursos y supervisor académico (Gisbert Cervera, 2000). Luego, la UNESCO en 2008 estableció las competencias TICs para los docentes, que se detallan a continuación:

1. Deben comprender las políticas educativas y ser capaces de especificar las prácticas de apoyo en el aula.
2. Deben tener conocimientos sólidos de los estándares curriculares de sus asignaturas y de los procedimientos de evaluación estándar.
3. Deben saber dónde, cuándo y cómo utilizar la tecnología digital en actividades y presentaciones efectuadas en el aula.
4. Deben conocer el funcionamiento básico del hardware y del software, así como el de las aplicaciones de productividad, navegadores de Internet, programas de comunicación, presentadores multimedia y aplicaciones de gestión.

5. Deben poder utilizar las TICs durante las actividades realizadas con el conjunto de la clase, pequeños grupos y de manera individual. Además, deben garantizar el acceso equitativo al uso de las TICs (UNESCO, 2008).

La universidad y particularmente los profesores universitarios deben contribuir, con una práctica educativa innovadora, para contribuir a transitar de la sociedad de la información a las sociedades del conocimiento. Los profesores universitarios tienen la responsabilidad de integrar en su práctica estrategias creativas e innovadoras. Puesto que en las sociedades del conocimiento, los valores y prácticas de creatividad e innovación desempeñarán un papel importante, para responder mejor a las nuevas necesidades de la sociedad (González Mariño, 2008).

4. EDUCACIÓN SUPERIOR: TENDENCIAS Y MODELOS EMERGENTES

Los avances de la tecnología y su aplicación en el ámbito educativo han generado que la visión tradicional de la alfabetización entendida como la capacidad de leer y escribir, se haya expandido para incluir la comprensión de las herramientas digitales y la información. Esta nueva categoría de competencia posee una incidencia directa sobre la forma en que las instituciones educativas abordan los problemas de alfabetización como parte de sus objetivos curriculares y programas de desarrollo docente.

La *American Library Association* (2013) define la alfabetización digital como “la capacidad de utilizar las tecnologías de información y comunicación para encontrar, comprender, evaluar, crear y comunicar información digital, una habilidad que requiere tanto de habilidades cognitivas como técnicas”. En Europa, JISC (2016) adopta una postura más amplia y describe el término como “esas capacidades que se ajustan a un individuo para vivir, aprender y trabajar en una sociedad digital”. Es evidente que la alfabetización digital no es una lista de habilidades técnicas específicas, sino que en realidad es el desarrollo del pensamiento crítico y la reflexión en los diversos contextos sociales y culturales (ACR, 2015).

La revolución de las TICs, la sociedad de la información y la demanda de sistemas de enseñanza-aprendizaje más flexibles y accesibles; han propiciado que diversas instituciones de Educación Superior apuesten por unirse a diversas tendencias (Johnson et al, 2015) o modelos emergentes que intentan reordenar los ambientes de enseñanza (como las aulas) y/o la utilización de las tecnologías para ayudar a configurar diferentes estrategias educativas.

4.1 Rediseñando los espacios de aprendizaje

En la actualidad, diversas líneas de investigación consideran que las nuevas formas de enseñanza y aprendizaje requieren nuevos espacios para llevar a cabo dichos procesos. Existen universidades que soportan dicho pensamiento y facilitan estos modelos emergentes de educación, como por ejemplo *flippedclassroom* o aula invertida, que permite reordenar los ambientes de enseñanza posibilitando el aprendizaje activo (Lambert, 2012). Las configuraciones se diseñan para facilitar incrementalmente los proyectos

basados en las interacciones con la atención puesta en la movilidad, la flexibilidad y la múltiple utilización de los dispositivos. Aquí aparece un término conocido como “*smartrooms*”, que soporta las conferencias web y otros métodos de comunicación remota y colaborativa.

El molde de las aulas tradicionales ha comenzado a romperse en las universidades para acomodarse a las nuevas pedagogías. Un ejemplo de ello es la Universidad de Loughborough situada en Inglaterra, que ha creado tres áreas de aprendizaje informal; en las cuales en vez de las tradicionales líneas de sillas, están creando diseños de aulas más dinámicos favoreciendo e impulsando el trabajo colaborativo. Este rediseño se lo conoce como aprendizaje flexible o activo (Johnson et al, 2015).

Otro ejemplo es la Universidad Purdue situada en West Lafayette, Indiana; que ha creado un espacio de aprendizaje flexible que sirve tanto a los estudiantes en el edificio académico (campus) como en el aprendizaje a distancia. Los paneles acústicos del techo y micrófonos para capturar el sonido sin interrupción, por un lado, y el mobiliario móvil para flexibilizar su disposición, por el otro; las clases de ingeniería crean una mejor experiencia para los dos tipos de estudiantes (Schaffhauser, 2015).

Esta integración de espacios de aprendizaje físicos y virtuales ha introducido una nueva forma de concebir el aprendizaje híbrido o *blendedlearning* (Johnson et al, 2016). El aprendizaje poli-sincrónico (en inglés, *polysynchronous*) se refiere a una mezcla de canales de comunicación a distancia, presencial, asíncrona y síncrona; donde la participación de los estudiantes desde diversos lugares es un beneficio clave. Requiere aulas físicas diseñadas para que los estudiantes puedan comunicarse sin problemas con otros cara a cara y virtualmente (HigherEdiq, 2015).

4.2 Blended Learning

La percepción de aprendizaje en línea ha ido cambiando a su favor, a medida que más estudiantes y educadores lo ven como una alternativa viable para algunas formas de aprendizaje presencial. A partir de las mejores prácticas en los métodos en línea y presenciales, el *blendedlearning* está aumentando en las universidades (Dobo, 2015). Ofrece flexibilidad, facilidad de acceso e integración de elementos multimedia y tecnologías sofisticadas (Johnson et al, 2016). La Universidad de Glasgow emitió un artículo denominado “*E-Learning Strategy 2013-2020*” en donde describe las mejores prácticas para las universidades e incrementa el rango y la accesibilidad de los métodos de *online learning* que las facultades pueden adoptar. Dentro de sus prioridades, se encuentra el uso de un entorno virtual flexible que incorpore funcionalidades para hacer el aprendizaje más social para los estudiantes.

Teniendo como base lo anterior y de acuerdo a la Universidad de Illinois, los instructores de un *blendedlearning* efectivo deben encontrar/buscar maneras de estimular las actividades sociales y el espíritu crítico dentro del entorno online (como los alumnos esperan hacerlo en las experiencias tradicionales o *face-to-face*). También enfatizan la necesidad de soportar diferentes preferencias de aprendizaje habilitando múltiples formas para estudiantes con el fin de unir con los conceptos. Algunos estudiantes absorben

el material mejor a través de la lectura de textos en los libros online, mientras que otros tal vez responden mejor a la progresión a través de una *playlist* de videos de enseñanza.

4.3 Aprendizaje profundo

Uno de los objetivos que persigue la Educación Superior es dotar a los alumnos de aquellas habilidades necesarias para triunfar en el ámbito laboral. William and Flora Hewlett Foundation definen los enfoques de aprendizaje profundo como el dominio de contenidos que involucra a los estudiantes en el pensamiento crítico, la resolución de problemas, el aprendizaje autónomo y colaborativo (Wickliffe, 2014) (Gonring y Ramsey, 2016). Con el fin de que los estudiantes puedan mantener la motivación, deben ser capaces de establecer conexiones claras entre el plan de estudios y el mundo real, y entender que los nuevos conocimientos y las habilidades influirán directamente en ellos.

Diversos métodos como el aprendizaje basado en proyectos (BIE) en desafíos y basado en la investigación están fomentando experiencias de aprendizaje más activas tanto dentro como fuera del aula. Así, en el aprendizaje basado en proyectos (PBL) un concepto o pregunta central impulsa al estudiante a llevar a cabo la investigación de los objetivos definidos, lo que favorece la construcción del conocimiento significativo.

Los alumnos elaboran estrategias, tareas, procesos y productos que les permiten demostrar nuevos conocimiento (SHST). En este enfoque, la tecnología juega un papel importante, debido a que ayuda a los estudiantes a colaborar, diseñar y crear. Por ejemplo, Stratasys ha puesto en marcha recientemente un programa de impresión 3D que integra el PBL (Bolkan, 2014) y el Instituto de Tecnología de Wentworth situado en Boston, Massachusetts; ha sido una de las primeras instituciones en ponerlo a prueba.

4.4 Mezcla del aprendizaje formal e informal

La era actual presenta un sinnúmero de recursos online que permiten que los individuos de cualquier edad encuentren formas de aprender y adquirir nuevas habilidades en cualquier momento y en cualquier lugar. El aprendizaje informal considera y reconoce que la adquisición de conocimientos puede tener lugar en cualquier momento, independientemente de la informalidad del ambiente (Johnson et al, 2016). La Universidad Deakin, situada en Australia, ha reconocido que sus estudiantes necesitan un espacio de aprendizaje informal que esté siempre disponible.

En Michigan State University, un profesor encontró que la utilización de un foro en Facebook estimulaba a los estudiantes a que sean partícipes en un debate sobre diversas cuestiones científicas; y que este tipo de experiencias de aprendizaje informal son viables de ser utilizadas para establecer vínculos con expertos en la materia impulsando también el interés por sus carreras (Greenhow y Henion, 2015).

5. DISCUSIÓN

Las tecnologías posibilitan nuevas funciones constantemente, lo cual las convierte en generadoras de un problema: la adaptabilidad al cambio vertiginoso y a las nuevas posibilidades que se encuentran siempre a disposición. Litwin (2005) plantea que las tecnologías poseen el doble carácter de herramienta y entorno, y que con respecto a las cuestiones pragmáticas, contienen múltiples funciones tales como motivar, mostrar, reorganizar la información e ilustrar.

Las alternativas a la Educación Superior tradicional están aumentando como respuesta a los cambios en las expectativas de los estudiantes. Tanto la generación del milenio (NMLs) como la creciente mayoría de los estudiantes universitarios no tradicionales están exigiendo una mayor flexibilidad y modelos de enseñanza que empleen la tecnología para fomentar el acceso general a más experiencias de aprendizaje. Una encuesta de Accenture (2016) a 1500 estudiantes en Australia, India, Singapur, el Reino Unido y Estados Unidos ha confirmado que el 85% de los universitarios afirma que las capacidades digitales de una institución, tales como la integración de la tecnología en el aula y la disponibilidad de opciones de aprendizaje en línea, han sido determinantes clave en sus selecciones.

Ahora bien, el blendedlearning genera un aumento de casi el 12% en las puntuaciones de las evaluaciones con respecto a las clases tradicionales (Gross et al, 2015). Del mismo modo una publicación, que ha sido financiada por Bill and Melinda Gates Foundation, ha revisado 20 estudios sobre el blendedlearning en la educación superior, e informó que la formación híbrida produce un rendimiento académico mayor que con un enfoque exclusivamente tradicional o en línea (Siemens y Gašević, 2015). Como el vínculo entre el uso de dispositivos personales y de aprendizaje ha cristalizado en los últimos años, la cuestión ya no es si se debe permitir o no en el aula, sino la forma de integrarlos y apoyar su empleo con mayor eficacia.

El movimiento BYOD (BringYourOwnDevice) está permitiendo que los estudiantes aprendan a usar la tecnología con la que ya están familiarizados, proporcionándoles un mayor control sobre su aprendizaje. El 86% de los estudiantes universitarios poseen un smartphone o tablet (Chen et al, 2015), por lo que los estudiantes de hoy esperan poder utilizar cualquier dispositivo que elijan para acceder a contenidos de aprendizaje, tomar notas, recoger datos y comunicarse con frecuencia con sus compañeros e instructores. En este sentido, la adopción de BYOD no pretende promocionar el uso de tecnología, sino facilitar el aprendizaje y el aumento de la productividad en todas partes (Johnson et al, 2016:36). En la Universidad de Indiana, se ha observado la actividad inalámbrica de los estudiantes en un día en 2015, y esto ha revelado 34.344 registros inalámbricos de 541 tipos de dispositivos y 32 sistemas operativos (Kelly, 2015).

Aunque la mezcla de aprendizaje formal e informal es una idea interesante, se ve obstaculizada por la falta de formas graduables para calificar el aprendizaje obtenido fuera del aula (Johnson et al, 2016). Dichosamente, la UNESCO está sentando un precedente, relacionando los resultados de

aprendizaje informales con el objetivo de construir sociedades del aprendizaje permanente en su publicación “Global Perspectives on Recognizing Non-formal and Informal Learning: Why Recognition Matters” (Singh, 2015).

El planteamiento de la educación centrada en el estudiante ha arraigado desde hace algún tiempo, incitando a muchos profesionales de la educación superior a replantearse la forma en que se deben configurar los espacios de aprendizaje. Aunque los debates actuales se centran en cómo reinventar los espacios físicos del aprendizaje, ya ha llegado el momento de investigar el diseño de espacio ideal para la formación tanto presencial como a distancia.

Como se mencionó en las secciones anteriores, se están diseñando entornos educativos que facilitan las interacciones basadas en proyectos (a través del PBL) cuyo foco se centra en la movilidad, la flexibilidad y el uso de múltiples dispositivos. A medida que la educación superior continúa alejándose de la programación basada en la clase tradicional para introducirse en situaciones más prácticas, las aulas universitarias comenzarán a parecerse a los ambientes sociales y de trabajo del mundo real que facilitan interacciones y la resolución de problemas interdisciplinarios (Johnson et al, 2016).

Motivar, modelar e ilustrar constituyen posiciones diferentes respecto de qué hacen con las tecnologías los docentes. Sin proponer un continuo en estos propósitos, las tecnologías ofrecen otros usos, tales como presentar materiales nuevos que reorganizan la información, tender puentes para favorecer comprensiones y ayudar a reconocer la información en contextos diferentes. Es fundamental reconocer que cuando son empleadas, las mismas marcan límites concretos, formas de uso más adecuadas, requieren tiempos y condicionan las experiencias que, para los diversos individuos, generan diferencias acordes al sentido con que las logran dotar.

Evidentemente, esta metamorfosis del papel docente implica un gran esfuerzo de formación inicial y continua del profesorado, donde el dominio de las TICs es fundamental para lograr asumir esos nuevos roles (González Mariño, 2008). La combinación de los medios tecnológicos adecuados y un diseño didáctico basado en las necesidades específicas de aprendizaje de acuerdo al contexto, será lo que caracterice la práctica educativa que responda a las demandas de la sociedad del conocimiento (González Mariño, 2008).

Por tanto, se hace imprescindible redefinir los objetivos educativos en tanto búsqueda de sentido, desarrollar nuevas formas de enseñar y aprender, modificar contenidos y prácticas, reformular las propuestas de formación docente y cambiar los estilos de enseñanza, potenciar las redes y abrir nuevos espacios y modalidades de interacción e intercambio para lograr aprendizajes significativos y de calidad para todos (Lugo, 2010).

6. CONCLUSIONES

La incorporación de nuevos materiales, comportamientos, prácticas de enseñanza, así como creencias y concepciones son cambios que están relacionados, de acuerdo a Fullan (Fullan 2007) con los procesos de innovación en cuanto a mejoras en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Para dicho autor, el uso de nuevos materiales y la introducción de las últimas tecnologías, sólo es la punta de un iceberg donde por un lado, se aportan múltiples ventajas en la mejora de la calidad docente, materializadas en aspectos tales como el acceso desde áreas remotas, la flexibilidad en tiempo y espacio para el desarrollo de las actividades de enseñanza-aprendizaje o la posibilidad de interactuar con la información por parte de los diferentes actores que intervienen en dichas actividades.

La innovación, si bien está próxima a la práctica, está relacionada con todo el proceso, con perspectivas de globalidad, implicando cambios en el currículo/contenido, en las formas de ver y pensar las disciplinas, en las estrategias desplegadas, en la forma de organizar y vincular cada disciplina con otra, entre otros. Para ello (Salinas, 2004), deben ponerse en juego una variedad de tecnologías de la comunicación que proporcionen la flexibilidad necesaria para cubrir necesidades individuales y sociales, lograr entornos de aprendizaje efectivos, y posibilitar la interacción profesor-alumno.

Es conveniente destacar que la innovación educativa no es un proceso que se pueda implementar fácil y rápidamente. El desarrollo de nuevos currículos y nuevas estrategias didácticas que tengan como soporte a las TICs, y su consecutiva integración en el sistema educativo puede tomar varias generaciones de docentes. Consecuentemente, la concepción de una educación permanente debería orientarnos a repensar tanto la organización del sistema educativo como la formación de sus docentes. A partir de lo cual el nuevo paradigma educativo no solo debe superar las falencias y restricciones del actual, sino que también debe ser capaz de adecuarse a las necesidades del futuro.

El docente universitario tendrá necesariamente que cambiar su función para aplicar eficientemente metodologías innovadoras que proporcionen a los alumnos herramientas para integrar conocimientos nuevos con los previos, concibiendo la clase como un laboratorio donde todos tengan la posibilidad de participar, donde los materiales se adapten al educando y no viceversa, para responder a necesidades particulares dependiendo del contexto.

Vale destacar que será imprescindible para los docentes comprender e instruirse en el aspecto cognitivo del aprendizaje (Falco y Kuz, 2016), no solo para especificar la función de las tecnologías a partir de la teoría cognitiva sino como un medio para entender fehacientemente cómo funciona el cerebro cuando el alumno aprende, presencia una cursada con temas nuevos, trabaja colaborativamente, alterna tabs en el browser mientras realiza una entrega en Google Docs con un compañero (multitasking, una de las características fundamentales de los NMLs), entre otros.

Es evidente que tan sólo capitalizar la nueva tecnología no es suficiente; los nuevos modelos educativos deben utilizar las nuevas herramientas, tecnologías y servicios para involucrar a los estudiantes en un nivel más profundo y garantizar la calidad académica. Las instituciones de Educación Superior deben transformarse, adaptarse a los cambios para hacer frente a las nuevas demandas educativas de las sociedades del conocimiento. Deben acelerar el aprendizaje y la creatividad creando condiciones para que tenga lugar la innovación, y no sólo eso sino que además y en particular, los

profesores universitarios tienen la responsabilidad de contribuir, con una práctica educativa innovadora, en la formación integral de individuos con competencias suficientes para incorporarse fácilmente en la dinámica de las sociedades del conocimiento.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Accenture. (2016, June 29). Accenture Interactive Launches Its First Content Studio to Deliver Innovative and Engaging Content to Clients. Retrieved Julio 04, 2016, from Accenture: https://newsroom.accenture.com/article_display.cfm?article_id=6261#rel
- ACRLog. (2015, October 20). Versus / and / or: The relationship between information literacy and digital literacy. Retrieved Julio 04, 2016, from Association of College & Research Libraries: <http://acrlog.org/2015/10/20/versus-and-or-the-relationshipbetween-information-literacy-and-digital-literacy/>
- BIE (S.F.) What is Project Based Learning (PBL)? Retrieved October 26, 2016, from Buck Institute for Education: http://www.bie.org/about/what_pbl
- Bolkan, J. (12/04/14) Stratasys Debuts Free 3D Printing Curriculum. Retrieved November 1, 2016 from The Journal: <https://thejournal.com/articles/2014/12/04/stratasys-launches-free-3d-printing-curriculum.aspx>, California.
- Cabero Almenara, J. (1996). Nuevas tecnologías, comunicación y educación. Edeutec, Revista electrónica de tecnología educativa (1).
- American Library Association. (2013). Digital Literacy, Libraries, and PublicPolicy. Report of the Office for INFORMATION Technology Policy's Digital Literacy Task Force. Retrieved Julio 04, 2016, from http://connect.ala.org/files/94226/2012_OITP_digilitreport_1_22_13.pdf
- Castells, M. (2000). La sociedad Red. Vol.I: La Era de la información: economía, sociedad y cultura. . Madrid: Alianza.
- Chen, B., Seilhamer, R., Bennett, L., & Bauer, S. (2015, June 22). Students' Mobile Learning Practices in Higher Education: A Multi-Year Study. Retrieved July 04, 2016, from EDUCAUSE: <http://er.educause.edu/articles/2015/6/students-mobile-learningpractices-in-higher-education-a-multiyear-study>
- Dobo, N. (2015, Junio 29). Blended learning emerges as a leading trend in education technology, report says. Retrieved Julio 04, 2016, from The Hechinger Repor: <http://hechingerreport.org/blended-learning-emerges-as-a-leading-trend-in-education-technology-report-says/>
- Duart, J.M. (2003) “Educar en valores en entornos virtuales de aprendizaje: realidades y mitos” In: Revista Apertura. México: Universidad de Guadalajara. N° 2. Diciembre.
- Falco, M., & Kuz, A. (2016) “Comprendiendo el Aprendizaje a través de las Neurociencias, con el entrelazado de las TICs en Educación”, In: Revista Iberoamericana de Educación en Tecnología y Tecnología en Educación

- TE&ET-. La Plata, Buenos Aires: RedUNCI–UNLP. N°17. pág. 43-51. Junio.
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change*. Routledge.
- Gairín, J (2009), “Cambio y mejora. La innovación en el aula, equipo de profesores y centro”, en Paredes Labra, J. y De la Herrán Gascón, A. (coords) *La práctica de la innovación educativa*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Gisbert Cervera, M. (2000). *El profesor del siglo XXI: de transmisor de contenidos a guía del ciberespacio*. Retrieved Julio 04, 2016, from <http://tecnologiaedu.us.es/bibliovir/pdf/203.pdf>
- González Mariño, J. (2008). TIC y la transformación de la práctica educativa en el contexto de las sociedades del conocimiento. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, IV (2).
- Gonring, P., & Ramsey, B. (November 12, 2016) Building the deeper learning field, grant by grant. Retrieved November 12, 2016 from The William & Flora Hewlett Foundation: <http://www.hewlett.org/building-deeper-learning-field-grant/>
- Greenhow, C., &Henion, A. (29 June 2015), Is Facebook the Next Frontier for Online Learning?. Retrieved November 2, 2016 from Michigan State University: go.nmc.org/nextfro
- Gross, D., Pietri, E., Anderson, G., Moyano-Camihort, K., & Graham, M. (2015). Increasing the Use of Student-Centered Pedagogies from Moderate to High Improves Student Learning and Attitudes about Biology. *CBE Life SciEduc*, 14(4). doi:10.1187/cbe.15-02-0040
- Higher ED IQ. (2015, Enero 28). “Everything you need to know about designing polysynchronous learning spaces”. Retrieved Julio 04, 2016, from HIGHER ED IQ: <https://higherediq.wordpress.com/2015/01/28/everything-youneed-to-know-about-designing-polysynchronous-learning-spaces/>
- JISC. (n.d.). Developing students' digital literacy. Retrieved Julio 04, 2016, from JISC: <https://www.jisc.ac.uk/guides/developing-students-digitalliteracy>
- Johnson, L., Adams Becker, S., Cummins, M., Estrada, V., Freeman, A., & Hall, C. (2016). *NMC Informe Horizon 2016 Edición Superior de Educación*. Austin, Texas: The New Media Consortium.
- Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V., & Freeman, A. (2015). “NMC Horizon Report: 2015 Higher Education” Edition. Austin, Texas: The New Media Consortium.
- Kelly, R. (2015, Junio 25). Tackling BYOE in Higher Ed. Retrieved Julio 04, 2016, from Campus Technology: <https://campustechnology.com/articles/2015/06/25/tacklingbyoe-in-higher-ed.aspx>
- Lambert, C. (2012, Marzo-Abril). Twilight of the Lecture. Retrieved Julio 04, 2016, from Harvard Magazine: <http://harvardmagazine.com/2012/03/twilight-of-the-lecture>

- Lévy, P. (1999). “¿Qué es lo virtual?” Barcelona: Paidós.
- Litwin, E. (2005). “Tecnologías educativas en tiempos de Internet”. Madrid: Amorrortu.
- Litwin, E., & Libedinsky, M. (1995). “Tecnología educativa: política, historias, propuestas. Cuestiones de Educación”. Madrid: Paidós.
- Lugo, M. (2010). Tesis de Maestría (UAB ed.). Barcelona: Mimeo.
- Pedró, F. (2006). “Aprender en el nuevo milenio”. París: CERI.OECD.
- Prensky, M. (2001a). “Digital natives, digital immigrants”. En *The Horizon*, 9(5).
- (2001b) “The digital game-based learning revolution”. *Digital Game-Based Learning*.
- Rosler, R. (2016, Mayo 05). “Debemos enseñar de forma diferente a los nativos digitales para no desaprovechar sus capacidades cognitivas”. Retrieved Julio 04, 2016, from Asociación Educar: <http://www.asociacioneducar.com/entrevista-rosario3>
- Salinas, J. (1998). “El rol del profesorado universitario ante los cambios de la era digital”. *Agenda Académica* (5), 131-141.
- Salinas, J. (2004, Noviembre). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento.*, 1(1).
- Sangrá, A. (2001). Enseñar y aprender en la virtualidad. *Educar*, 28, 117–131. doi:10.5565/rev/educar.394
- Schaffhauser, D. (2015, Junio 24). “Designing Learning Spaces for Both Online and On-Campus Delivery”. Retrieved Julio 04, 2016, from Campus Technology: <https://campustechnology.com/Articles/2015/06/24/Designing-Learning-Spaces-for-Both-Online-and-On-Campus-Delivery.aspx?Page=1>
- SHST (S.F.). “Project Based Learning in Higher Education”. Retrieved November 1, 2016, from Sam Houston State University: <http://www.shsu.edu/centers/project-based-learning/higher-education.html> , Huntsville, Texas
- Siemens, G., & Gašević, D. y. (2015). “Preparing for the digital university: a review of the history and current state of distance, blended, and online learning”. Retrieved Julio 04, 2016, from <http://linkresearchlab.org/PreparingDigitalUniversity.pdf>
- Singh, M. (2015). “Global Perspectives on Recognising Non-formal and Informal Learning: Why Recognition Matters”. (Unesco, Ed.) doi:10.1007/978-3-319-15278-3
- Unesco. (2008). Estándares de competencias en TIC para docentes. Retrieved from www.oei.es/tic/UNESCOEstandaresDocentes.pdf
- Unesco (2012), “Aprendizaje móvil para docentes en américa latina. Análisis del potencial de las tecnologías móviles para apoyar a los docentes y mejorar sus prácticas” París: Unesco.

University of Glasgow. (n.d.). "E-Learning Strategy 2013-2020". Retrieved from http://www.gla.ac.uk/media/media_297622_en.pdf

Wickline, H. (April 28, 2014). "A Deeper Look at Deeper Learning". Retrieved November 28, 2016, from The William & Flora Hewlett Foundation: <http://www.hewlett.org/a-deeper-look-at-deeper-learning/>

PROPUESTA DE APLICACIÓN DE *BLENDED LEARNING* A LA ENSEÑANZA DE GRIEGO I EN BACHILLERATO*

Raquel Fornieles Sánchez
Universidad Autónoma de Madrid

RESUMEN

Presentamos una propuesta de aplicación de la metodología *Blended Learning* en la asignatura Griego I de primero de Bachillerato. Para ello se plantea la impartición de una Unidad Didáctica titulada *La Lengua Griega* mediante la metodología *Blended Learning* a través de la plataforma virtual *edX Studio* de la Universidad Autónoma de Madrid. Dicha Unidad Didáctica consta de siete secciones divididas en múltiples subsecciones. La mayoría de apartados incluye, al menos, un vídeo explicativo que los alumnos y alumnas deberán visualizar antes del comienzo de cada clase, así como materiales y actividades evaluables. El tiempo de trabajo en el aula se destinará a la discusión de los vídeos, a la aclaración de dudas por parte del docente, a la explicación de determinados conceptos y la realización de tareas relacionadas con el material disponible en la plataforma.

PALABRAS CLAVE

Blended Learning - metodologías activas -Tecnologías de la Información y la Comunicación - enseñanza no presencial - enseñanza presencial.

ABSTRACT

We present a proposal of application of the *Blended Learning* methodology in the subject 'Griego I' of the first course of 'Bachillerato'. This implies the design of a Didactic Unit entitled *The Greek Language* to be taught according to the *Blended Learning* methodology through the virtual platform *edX Studio* of the Autonomous University of Madrid. This Didactic Unit consists of seven sections divided into multiple subsections. Most sections include at least one explanatory video that students should visualize before the beginning of each face-to-face class, as well as a number of materials and assessable activities. The working time in the classroom will be devoted to discussing videos, clarifying doubts, explaining certain concepts and performing tasks related to the material available on the platform.

KEYWORDS

Blended Learning – active methodologies – information and communications technology – non-classroom teaching – classroom teaching.

* Este artículo es el resultado de mi Trabajo de Fin de Máster de la especialidad de Griego y Latín del Máster en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato defendido en la Universidad Autónoma de Madrid el 30 de junio de 2016 y dirigido por D^a Helena González Vaquerizo.

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo se ha realizado en un contexto muy concreto: la participación de su autora – gracias a la obtención de una beca OPE (Oficina de Prácticas Externas) de la UAM – en el proyecto de Innovación Docente *Kybernetes “Curso 0” de Griego Clásico (Kybernetes)* coordinado por D^a Helena González Vaquerizo¹.

El objetivo de *Kybernetes* es sentar las bases del aprendizaje de la lengua griega mediante la creación y puesta en práctica de un curso SPOC (*Small Private Online Course*) dirigido a los alumnos y alumnas matriculados en la asignatura *Fundamentos de la Lengua Griega* del primer curso del Grado en Ciencias y Lenguas de Antigüedad que no tengan conocimientos de griego, así como a futuros estudiantes que deseen iniciarse en esta lengua. El curso SPOC se puso en marcha en septiembre de 2016² y se está llevando a la práctica actualmente, por lo que en los próximos meses podremos extraer conclusiones sobre su implantación en la universidad. Su impartición se realiza en un formato muy novedoso, la plataforma *edX Studio* de la UAM, y se aplica en la modalidad de *Blended Learning*.

Si bien es cierto que *Kybernetes* se dirige a estudiantes universitarios, hemos aprovechado nuestra experiencia en el IES Rosa Chacel de Colmenar Viejo – donde se realizaron las prácticas del Máster en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato – para explorar las ventajas que puede ofrecer la experiencia *Blended Learning* en la enseñanza de Griego en Bachillerato y estamos convencidos de que son muchas.

Por esta razón, se presenta aquí una propuesta de Unidad Didáctica para alumnos de Griego I de primer curso de Bachillerato basada en esta metodología, cuyo impacto en el aprendizaje de las lenguas (Martín-Monje y Bárcena, 2014, pp. 1-12) y sus buenos resultados (Sharma, 2010, p. 456; Garrison y Vaughan, 2012, p. 2.) han sido muy bien estudiados.

2. ¿QUÉ ES EL BLENDED LEARNING?

El enfoque del *Blended* o *Flipped Learning* fue popularizado por Salma Khan, profesor e informático estadounidense que creó en el año 2006 una organización de educación gratuita enfocada al aprendizaje electrónico llamada Khan Academy. La propuesta del *Blended Learning* no es nueva, pero el concepto surgió con fuerza hace unos años recogiendo una serie de ideas que

¹ El resto de miembros de equipo *Kybernetes* también pertenecen al departamento de Filología Clásica de la UAM y son los profesores D. Antonio Revuelta Puigdollers, D^a Araceli Striano Corrochano y D^a Violeta Gomis García. Deseo expresar mi agradecimiento a todos ellos, así como a D^a Helena González Vaquerizo.

² El curso se estructura en torno a los siguientes bloques: *Bienvenida* (Presentación del curso e introducción a la lengua griega), Semana 1. *Glossa* (Alfabeto y verbo ser), Semana 2. *Mythos* (Sistema nominal), Semana 3. *Logos* (Sistema verbal), Semana 4. *Nomos* (Sintaxis) y Semana 5. *Eros* (Repaso y examen final). *Kybernetes* ya se llevó a la práctica de manera parcial y a modo de prueba durante el curso 2015-2016 y los resultados fueron altamente satisfactorios. En el curso 2016-2017 se está aplicando en la citada asignatura *Fundamentos de la Lengua Griega* de primero y, parcialmente, en *Lengua Griega I* de segundo.

ya estaban presentes bajo otras denominaciones (Bartolomé Pina, 2004, p. 7) y con el propósito de extender en el espacio y el tiempo el aprendizaje significativo centrado en la persona, en el estudiante (Bersin, 2004, p. 12). Literalmente, podríamos traducir el término como «aprendizaje mezclado» o «aprendizaje combinado», aunque ha recibido otros calificativos como, por ejemplo, «modelo semipresencial» (Bartolomé Pina, 2002, p. 36), «modelo híbrido» (Marsh, McFadden y Price, 2003), «educación flexible» (Salinas Ibáñez, 2004) o «modelo virtual-presencial» (Durán Howard y Reyes Fierro, 2005; Alemany Martínez, 2007).

La definición más precisa y sencilla es la que describe el *Blended Learning* como un modo de aprender que combina la enseñanza presencial con la enseñanza no presencial basada en la utilización de las nuevas tecnologías (Coaten, 2003). Hay varias teorías que sustentan que métodos como el *Blended Learning* ofrecen aplicaciones muy ventajosas a la enseñanza: el Conductismo, el Cognitivismo y la Psicología Humanista (Pérez Batista y Mestre Gómez, p. 9).

Este aprendizaje combinado, que exige el acoplamiento del espectro de posibilidades que ofrece el uso de Internet y de medios digitales al aula y que requiere la presencia física del docente y los estudiantes (Friesen, 2012, p. 2), puede lograrse mediante una gran variedad de recursos digitales, entre los que se encuentran los vídeos y tutoriales, e implica la puesta en práctica de una modalidad de *Blended Learning* que estará muy presente en este trabajo: el *Aula Invertida* o *Flipped Classroom*. El término fue acuñado por dos profesores de Química de Colorado, Jonathan Bergmann y Aaron Sams, que propusieron que los docentes grabaran los contenidos que iban a impartir y se los hicieran llegar a los estudiantes para que los visualizaran en casa antes de cada clase. El trabajo en el aula consistiría entonces en la realización de proyectos para poner en práctica los conocimientos adquiridos y resolver dudas. Así, se invertirían las actividades, lo que antes eran los deberes o tareas asignadas se realizaban en el aula, los profesores ofrecían una interacción más personalizada e interactuaban mejor con el alumnado, fomentando el aprendizaje activo y colaborativo (Bergmann y Sams, 2012, pp. 5-6; Tourón, Santiago, y Díez, 2014, pp. 4-5).

El empleo eficaz de las TIC es, por tanto, esencial en la aplicación del *Blended Learning*, considerado por Alemany Martínez (2007, p. 3) como un modelo que propicia la racionalización del uso de los recursos. En una sociedad digital y sujeta a continuos cambios, como esta en la que están inmersos nuestros estudiantes, no podemos obviar que las TIC no son herramientas accesorias, sino imprescindibles para el aprendizaje y el conocimiento. La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora Educativa (LOMCE) hace especial hincapié en este aspecto ya desde su preámbulo, pues afirma que las Tecnologías de la Información y la Comunicación serán una pieza fundamental para producir el cambio metodológico que conduzca a la consecución del objetivo de mejora de la calidad educativa, así como en la formación del profesorado y en el aprendizaje de los ciudadanos a lo largo de la vida.

Son varios los motivos que nos han llevado a pensar que una metodología como el *Blended Learning* es una excelente opción para introducir en el aula de Griego I una forma novedosa de aprendizaje. En primer lugar, que el curso del que parte nuestra propuesta (*Kybernetes*) ya se está poniendo en práctica en las asignaturas *Fundamentos de la Lengua Griega* y *Lengua Griega I* de primer y segundo curso respectivamente del Grado en Ciencias y Lenguas de la Antigüedad de la Universidad Autónoma de Madrid y los resultados están siendo muy positivos. La motivación del alumnado es muy elevada y consideramos que también puede serlo si se dirige a estudiantes de Bachillerato.

Por otra parte, que el *Blended Learning*, combinado con las otras metodologías incluidas en nuestra propuesta, se ajusta perfectamente a las necesidades de nuestros posibles estudiantes. En una sociedad en la que las nuevas tecnologías están a la orden del día y son parte de la vida cotidiana de nuestros futuros alumnos y alumnas, nos parece muy conveniente recurrir a ellas para impartir nuestra docencia de un modo que está acorde con los tiempos que vivimos. El alumnado conocerá una plataforma nueva, sencilla, intuitiva y que ofrece un sinfín de posibilidades. Además, cada estudiante podrá gestionar su tiempo según sus necesidades, pues podrá acceder a la plataforma y visualizar los vídeos en cualquier momento a través de sus ordenadores, tabletas y dispositivos móviles. Asimismo, el *Blended Learning* es eficaz gracias a la rápida actualización de los materiales, plantea nuevas formas de interacción entre alumno y docente y elimina barreras espaciales y temporales, ya que permite una mayor flexibilidad en la planificación del tiempo por parte del estudiante (Heinze y Procter, 2004).

2.1. Otras metodologías y dinámicas implicadas

El *Blended Learning* es una metodología activa, entendiendo como tal aquel método, estrategia o técnica empleado por el docente para convertir al alumno en el centro del proceso educativo, para fomentar su participación activa dejando a un lado el aprendizaje memorístico y para conceder más relevancia al fomento del espíritu crítico a través del método científico (Labrador Piquer y Andreu Andrés, 2008, pp. 5-6).

En nuestra propuesta están implicadas otras metodologías activas eficaces y que facilitan la atención a la diversidad, ya que se adaptan muy bien a los distintos perfiles del alumnado. Una de ellas es el Aprendizaje Cooperativo, que se produce en el seno de pequeños grupos organizados por el docente para realizar algunas tareas del curso. Hay tres formas de organizar el Aprendizaje Cooperativo (Johnson, Johnson y Smith, 1991, p. 19): mediante grupo informales (creados *ad hoc* para trabajar durante un periodo determinado de la clase), a través de grupos formales (pueden durar desde una clase hasta varias semanas para completar una tarea o encargo específico) o con grupos base (sus miembros trabajan juntos durante un largo periodo de tiempo, como un curso completo). En esta propuesta, en función de las exigencias que

planteen cada una de las tareas requeridas, se puede llevar a cabo el trabajo con los tres tipos de grupos.

Otra metodología involucrada es el Aprendizaje por Proyectos, un modelo de aprendizaje en el que los estudiantes planean, implementan y evalúan proyectos que tienen aplicación en el mundo real más allá del aula (Blank, 1997, pp. 15-21 y Harwell, 1997, pp. 23-28). Como veremos, en esta propuesta se plantea que los alumnos trabajen desde la primera Unidad Didáctica en un proyecto denominado *Hablamos Griego* que se irá completando a lo largo de todo el curso.

Por último, planteamos la inclusión de la Ludificación en el aula, es decir, el empleo de técnicas y dinámicas propias de los juegos con el objetivo de potenciar la motivación convirtiendo en divertida una actividad que *a priori* no parece serlo.

3. PROPUESTA DIDÁCTICA: UNIDAD LA LENGUA GRIEGA BASADA EN LA METODOLOGÍA BLENDED LEARNING PARA GRIEGO I

Esta propuesta consiste en la presentación de una Unidad Didáctica titulada *La Lengua Griega* dirigida a alumnos y alumnas de Griego I de primero de Bachillerato para su impartición mediante la metodología *Blended Learning*. Las siguientes páginas están estructuradas en torno a dos apartados. En primer lugar (§ 3.1.) se expondrán los objetivos de esta propuesta (§ 3.1.1.), las fases del proceso de elaboración (§ 3.1.2.), su formato y procedimiento de impartición (§ 3.1.3.) y la estructura de la Unidad Didáctica a partir de los contenidos alojados en la plataforma virtual (§ 3.1.4.). En segundo lugar (§ 3.2.), se presentará la Unidad Didáctica con sus correspondientes apartados: Descripción (§ 3.2.1.) – que incluirá el marco curricular y los condicionantes –, Objetivos (§ 3.2.2.), Contenidos, Criterios de Evaluación, Estándares de Aprendizaje evaluables y Competencias Clave (§ 3.2.3.), Metodología (§ 3.2.4.), Actividades y Temporalización (§ 3.2.5.), Materiales y Recursos (§ 3.2.6.), Procedimientos de Evaluación (§ 3.2.7.) y Atención a la Diversidad (§ 3.2.8.).

3.1. Sobre esta propuesta didáctica

3.1.1. Objetivos

El propósito de este trabajo es plantear una propuesta de aplicación de *Blended Learning* en la impartición de la Unidad Didáctica *La Lengua Griega* que podría extenderse posteriormente a la Programación Didáctica completa de la asignatura Griego I de primero de Bachillerato, creando así un curso SPOC completo. Este planteamiento concede una elevada importancia al manejo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación tanto por parte del alumnado como por parte del docente. Por eso, otros propósitos que persigue esta propuesta son acrecentar las destrezas del alumnado en la utilización eficaz de las TIC y desarrollar y fortalecer al máximo las siete competencias clave del currículo.

3.1.2. Fases del proceso de elaboración

La propuesta que aquí se presenta es el resultado de un proceso desarrollado en dos etapas, diseño y creación.

La fase de diseño ha conllevado un periodo de reflexión para definir la Unidad Didáctica, su título y sus objetivos, pensar los contenidos y materiales que había que preparar, organizar los mismos, realizar un cálculo de la duración aconsejable para la puesta en práctica y programar la evaluación de los diversos ejercicios. Por otra parte, ha sido preciso destinar tiempo a la planificación de los vídeos que se iban a generar, definir su contenido y redactar los guiones. Además, en atención a la diversidad, era indispensable realizar las transcripciones para crear los subtítulos de todos los vídeos.

En la etapa de creación se plasmó la idea inicial en la elaboración, por un lado, de la estructura de la Unidad Didáctica en *edX* y, por otro, en la realización de los contenidos reales: vídeos, infografías, archivos de PDF, ejercicios para la plataforma y para el aula, etc.

A las dos fases anteriores se añadirá – en un futuro y si hay ocasión para ello – una tercera, la de impartición, en la que se pretende poner en práctica esta propuesta en un IES y evaluar los resultados que se obtengan.

3.1.3. Formato y procedimiento de impartición

Al tratarse de una propuesta basada en el *Blended Learning*, la plataforma virtual elegida para su desarrollo adquiere una gran importancia. En este trabajo se ha optado por *edX Studio* de la UAM, pues es el soporte del SPOC *Kybernetes*. Este medio presenta múltiples ventajas. Además de permitir que la estructura del curso resulte atractiva, sencilla y muy intuitiva, posibilita la interacción entre el alumnado y los docentes de un modo mucho menos rígido que otras plataformas. Además, ofrece la posibilidad de crear numerosas actividades diferentes que convierten el aprendizaje en un proceso más entretenido para el alumnado.

La duración prevista de la puesta en práctica de la Unidad Didáctica *La Lengua Griega* es de tres semanas. Teniendo en cuenta que los alumnos y alumnas dedican cuatro horas semanales a la asistencia a clase de Griego I, el tiempo total de trabajo en el aula estimado es de 12 horas. La inclusión del *Blended Learning* como columna vertebral del curso implica necesariamente que el alumnado invierta tiempo fuera de clase para poder trabajar con éxito dentro de ella.

Para que la combinación del trabajo presencial en clase y del trabajo no presencial sea efectiva se procederá como sigue. El docente indicará a los alumnos y alumnas qué vídeos deben visualizar antes de cada clase y qué actividades relacionadas con ellos tendrán que realizar en la plataforma virtual³. Las horas de clase se destinarán a la puesta en común de los contenidos aprendidos – lo que requerirá la participación activa por parte de los

³ Todos los vídeos, excepto el primero (*La escritura*, incluido en la sección de bienvenida, que se proyectará en clase) deben haberse visto antes del comienzo de la clase correspondiente. Los estudiantes tendrán a su disposición el cronograma de la Unidad Didáctica.

estudiantes –, la aclaración de dudas por parte del profesor y la explicación de los contenidos que el docente considere imprescindibles.

A continuación, se procederá a la realización de las actividades creadas para el aula, que abarcarán todos los contenidos de la Unidad Didáctica⁴. Para ello, el alumnado se distribuirá en grupos, pues todo el trabajo se llevará a cabo en equipo. El docente nombrará un ‘estudiante tutor’⁵, que se responsabilizará de que su grupo funcione (controlará que todos trabajen igual, pedirá que se ayuden mutuamente, etc.) y entregará al profesor las actividades cuando estén finalizadas. Las acciones concretas y la temporalización se recogen en un cuadro que presentamos en la Unidad Didáctica (§ 3.2.5.).

3.1.4. Estructura de la Unidad Didáctica

La Unidad Didáctica *La Lengua Griega* está organizada en torno a siete secciones que se dividen en las subsecciones que se exponen aquí de modo esquemático. En los apartados que incluyen vídeos y materiales que inciden en lo explicado en ellos se potencian los contenidos conceptuales; en las actividades diseñadas, los contenidos procedimentales y, en los foros y debates, los contenidos actitudinales⁶. La mayoría de subsecciones finaliza con una serie de actividades evaluables que persiguen la consolidación de los conocimientos adquiridos.

Sección 1: Presentación de la Unidad. Se trata de la introducción a la Unidad y a la plataforma, con la que se pretende que los estudiantes comiencen a familiarizarse. Está formada por tres subsecciones:

- *¡Bienvenidos!* Tras un saludo inicial dirigido al alumnado se explica la estructura de la Unidad y el procedimiento de impartición.
- *La escritura.* Incluye el primer vídeo de la Unidad Didáctica y tiene como objetivo que el alumnado empiece a adaptarse a la metodología. El vídeo parte de los versos 460 y 461 de la tragedia *Prometeo Encadenado* de Esquilo, donde se afirma que el Titán inventó la escritura para los hombres.
- *¡Participa en el foro!* Se ha habilitado un foro en el que todos los estudiantes deben exponer sus inquietudes y opiniones respondiendo a preguntas como *¿Por qué es importante aprender griego?*

⁴ Se entregará a los estudiantes un cuadernillo con todas las actividades al inicio de la Unidad Didáctica y ellos tendrán que responsabilizarse de llevarlo consigo a clase.

⁵ Este ‘estudiante tutor’ variará en función de las tareas exigidas.

⁶ Seguimos propuesta de Merrill (1983) – recogida por Coll, Pozo, Sarabia y Valls (1992) –, que clasificó los contenidos de aprendizaje en conceptuales (contenidos que hay que «saber», relativos al conocimiento de conceptos, hechos, datos, etc.), procedimentales (contenidos que hay que «saber hacer», es decir, los referidos a cómo llevar a la práctica acciones ya interiorizadas) y actitudinales (contenidos que comportan «ser», formados por los valores, normas, creencias y actitudes enfocadas al desarrollo de maneras de ser y de relacionarse, a fomentar la convivencia social).

Sección 2: Introducción a la lengua griega. Es un acercamiento a la historia de la lengua griega. Tiene cuatro subsecciones.

- *Máxima Lengua Griega.* Contiene un vídeo con una máxima extraída del Génesis (11.1. και ἦν πᾶσα ἡ γῆ χεῖλος ἓν, και φωνῆ μία πᾶσι. «Y formaba toda la tierra una sola lengua y una sola expresión para todos»). Se ha escogido esta cita porque la historia de la Torre de Babel es un recurso perfecto para generar reflexiones, entre otros aspectos, sobre la civilización y el origen de las lenguas.
- *Familias lingüísticas.* Comienza con un vídeo titulado *Las lenguas indoeuropeas* en el que se explican los orígenes del griego. A continuación, se han incluido los gráficos que aparecen en el vídeo.
- *La rama helénica.* El vídeo analiza la rama helénica con un recorrido que se inicia con los primeros textos griegos, los micénicos, y finaliza con el griego moderno y la distinción entre la lengua artificial o pura y la lengua popular (*dimotiki*). Se presenta la distinción entre dialectos naturales y dialectos literarios y se ha puesto a disposición de los estudiantes un mapa de la antigua Grecia en el que se ubican los lugares de los que proceden los primeros textos micénicos, un mapa de los dialectos naturales y una infografía sobre los dialectos literarios.
- *Actividades de repaso.* Esta subsección está formada únicamente por ejercicios para evaluar los conocimientos adquiridos por el alumnado.

Sección 3: El alfabeto griego. Consta de seis subsecciones.

- *Orígenes y grafías del alfabeto griego.* Se inicia con un vídeo sobre el origen fenicio del alfabeto griego, la presentación de sus letras y la diferenciación entre vocales, diptongos y los distintos tipos de consonantes. Después, los estudiantes encuentran dos infografías con las letras del alfabeto griego escritas en mayúscula y en minúscula, su nombre y su pronunciación y un esquema con las consonantes.
- *Signos gráficos del griego.* Con el vídeo, los alumnos y alumnas aprenderán los principales signos gráficos de la lengua griega. En el apartado de materiales, disponen de tres infografías: una con los acentos, otra con las posibles combinaciones de acentos y espíritus y otra con los signos de puntuación.
- *Claves para una buena pronunciación.* Se inicia con un vídeo que expone una serie de claves para la correcta pronunciación del griego que se recogen a continuación en una infografía.
- *Practicando.* Para que los estudiantes se familiaricen con el sonido del griego, primero se les invita a observar una infografía e intentar imaginar cómo sonarían las letras que aparecen. A continuación, se ha añadido un audio para que comprueben cómo

es su sonido real. Por último, se han agregado tres audios más con el objetivo de que el alumnado los escuche y sepa cómo se pronuncian las palabras φιλοσοφία ('filosofía'), ἄνθρωπος ('humano') y ἀλήθεια ('verdad').



Figura 1. Audios para aprender a leer palabras griegas.

- *Otros sistemas de escritura.* Este apartado recoge información adicional sobre otros sistemas de escritura: la pictográfica e ideográfica, la silábica, la escritura de Chipre y el disco de Festo.
- *Actividades de repaso.* La última subsección está dedicada íntegramente a actividades de pronunciación.

Sección 4: Morfología y sintaxis. Pretende introducir al alumnado en el conocimiento del funcionamiento de las lenguas flexivas.

- *El griego, una lengua flexiva.* Empieza con un vídeo que incluye los conceptos básicos sobre las lenguas flexivas y que ofrece una pequeña aproximación a las declinaciones. Más adelante, los alumnos y alumnas hallarán un gráfico con los cinco casos del griego.
- *Los casos.* En el vídeo se realiza una introducción al sistema casual y se explican las funciones de los casos griegos. La información más relevante está reflejada en una infografía.
- *Introducción a la flexión nominal: el artículo.* Comienza con un vídeo sobre el artículo griego. Los estudiantes tienen a su disposición una tabla con la declinación del artículo y un mapa conceptual.
- *Actividades de repaso.* Este apartado está destinado a consolidar conocimientos por medio de ejercicios similares a aquellos a los que los estudiantes ya están habituados.

Sección 5: Mitología. Esta sección está formada por una única subsección cuyo propósito es que los estudiantes conozcan el mito de Europa.

- *El rapto de Europa.* Se presenta a los estudiantes el mito del rapto de Europa a través de un vídeo que narra la versión mítica ilustrada con cuadros de pintores que se inspiraron en ella. También se trata la presencia de la princesa en elementos de

nuestra vida cotidiana, como algunas monedas de dos euros o los billetes de la serie Europa.

Sección 6: Textos. Este bloque está estrechamente vinculado al anterior, pues los textos que los estudiantes estudiarán versan sobre el rapto de Europa.

- *Apolodoro. ‘Biblioteca Mitológica’ III.* En la plataforma solo se incluye el texto traducido, pero los estudiantes deben descargarse un archivo que contiene el original griego y con el que se trabajará en el aula.
- *Heródoto. ‘Historias’ I 2.* Se aporta el texto traducido, pero se ha puesto a disposición del alumnado un archivo con el original griego.

Sección 7: Herencia helénica. Como cierre de la Unidad Didáctica se ha creado esta sección, que se ampliará a lo largo de todo el curso. En las primeras Unidades está previsto que conste de dos partes: la aplicación de las reglas de transcripción que se hayan estudiado en cada Unidad y la explicación de una familia léxica que permita la comprensión y el estudio de helenismos del español. Una vez que se hayan aprendido las reglas de transcripción, el tiempo destinado al trabajo en la primera parte se dedicará a que el alumnado elabore materiales para el desarrollo de un proyecto llamado *Hablamos griego* que trataremos a continuación.

- *Del griego al español.* Se inicia con un vídeo dedicado a la importancia de la transcripción. Después, los estudiantes podrán acceder a materiales relacionados con las reglas de transcripción que irán aprendiendo en esta Unidad Didáctica y en las posteriores.
- *¡Hablamos griego!* En la plataforma, esta subsección consta solo de un vídeo en el que, a partir de los versos 460-461 del *Prometeo Encadenado* de Esquilo que ya se han estudiado, se examina la familia léxica de la escritura. Se exponen helenismos del español procedentes de esta familia léxica y se invita a los alumnos y alumnas a que reflexionen sobre palabras del español como ‘autobiografía’ o ‘epigrama’ a partir de los conocimientos que han adquirido a través del vídeo. En el aula, los estudiantes realizarán las actividades previstas.

Proyecto ‘Hablamos griego’. En esta propuesta se prevé también que el alumnado comience a trabajar desde esta primera Unidad Didáctica en la elaboración de un proyecto titulado *Hablamos griego*, que se prolongará a lo largo del curso completo y que constará de dos partes. En primer lugar, se formarán grupos de trabajo. Cada uno de ellos investigará sobre una familia léxica concreta. Después, se les pedirá que realicen una infografía, una presentación en *Prezi* o *Powerpoint* o un mapa conceptual que expondrán en clase y que debe incluir obligatoriamente actividades similares a las que han completado sobre la escritura para que sus compañeros las realicen en el aula.

Si lo prefieren, pueden sustituir estos ejercicios por un juego creado por ellos mismos con algunas de las herramientas digitales disponibles, como *Kahoot*⁷.

Más adelante, cuando ya se conozcan todas las reglas de transcripción, el alumnado trabajará en la creación de un juego más complejo: un *Pasapalabra* de etimología griega. Está previsto que se celebren, al menos, dos concursos – uno a mitad del curso y otro al final– y los equipos ganadores obtendrán recompensas.

3.2. Unidad Didáctica *La Lengua Griega*

Presentamos a continuación la Unidad Didáctica tal y como quedaría incluida en la Programación Didáctica completa de la asignatura Griego I.

ASIGNATURA:	Griego I		
CURSO:	Primero de Bachillerato		
UNIDAD DIDÁCTICA:	1	HORAS:	12
TÍTULO:	<i>La Lengua Griega</i>	SEMANAS:	3

3.2.1. Descripción de la Unidad Didáctica, justificación y condicionantes

Esta Unidad Didáctica es la primera del curso y pretende ofrecer una introducción a la lengua griega. Se incluyen contenidos correspondientes a cada uno de los siete bloques contemplados en el currículo oficial de la asignatura (§ 3.2.3). Cada apartado se acompaña de actividades orientadas a la consolidación de conocimientos que los alumnos y alumnas entregarán al docente en los plazos establecidos o que realizarán a través de la plataforma virtual.

En cada Unidad Didáctica del curso se incluirá una sección llamada *Herencia helénica*. En ella, por un lado, se practicará la aplicación de las reglas de transcripción estudiadas; por otro, se explicará y analizará una familia léxica relacionada con el hilo conductor de la Unidad y de la que se localicen helenismos en nuestra lengua. En esta primera Unidad, el docente se centrará en la familia léxica de la escritura con el estudio de términos como γράφω ('escribir'), γραμματική ('gramática') o γράμμα ('letra'), pues en los versos del *Prometeo Encadenado* que servirán como introducción aparece la palabra griega τὸ γράμμα, fundamental en el estudio de la escritura. En esta parte se incluirá el comienzo de un proyecto titulado *Hablamos griego*.

Esta Unidad Didáctica está integrada en el currículo oficial de la asignatura Griego I según lo dispuesto en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación

⁷ Según nuestra experiencia, esta opción es muy recomendable, pues los estudiantes toman notas y se esfuerzan por contestar correctamente las preguntas, ya que los ganadores son recompensados.

Secundaria Obligatoria y de Bachillerato⁸. Asimismo, se adecúa al DECRETO 52/2015, de 21 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece el currículo de Bachillerato para la Comunidad de Madrid⁹.

Una propuesta como la que aquí se plantea se ajusta perfectamente al marco curricular de la asignatura Griego I de primero de Bachillerato, ya que mediante el *Blended Learning* se potencian las siete competencias clave del currículo. Además, la propia LOMCE promulga la necesidad de convertir las Tecnologías de la Información y la Comunicación en una pieza clave para lograr el objetivo de la mejora educativa.

3.2.2. Objetivos

A nivel general, el currículo establece que la asignatura de Griego en la etapa de Bachillerato tiene como primera finalidad introducir al alumnado en el conocimiento básico de la lengua griega en lo relativo a sus aspectos morfológicos, sintácticos y léxicos con el propósito de permitirle acceder a algunos de los textos originales más importantes de la tradición literaria helénica. También se destaca que el estudio de la lengua y la literatura griega es un instrumento idóneo para que los estudiantes se inicien en el conocimiento directo del pensamiento de la cultura y el pensamiento griego, que constituyen la base de la civilización occidental.

De un modo más concreto, esta Unidad Didáctica persigue los siguientes objetivos: 1) Conocer la familia lingüística indoeuropea, de la que procede el griego. 2) Comprender la evolución de la escritura y la creación y transmisión del alfabeto griego. 3) Conocer la clasificación de los fonemas griegos e identificarlos. Reconocer acentos, espíritus y signos de puntuación. 5) Aprender qué es una lengua flexiva y realizar una primera aproximación al sistema de casos. 6) Realizar un acercamiento a nociones básicas de morfología y sintaxis. 7) Transcribir a la propia lengua nombres propios mediante la aplicación de la transcripción automática de las grafías griegas. 8) Conocer la etimología de diversas palabras del castellano relacionadas con los conocimientos adquiridos en esta Unidad Didáctica. 9) Conocer el mito de Europa y relacionar esta figura con los contenidos de la Unidad Didáctica. 10) Reflexionar y expresar juicios críticos sobre textos de autores griegos. Establecer comparaciones entre ellos.

3.2.3. Contenidos, criterios de evaluación, estándares de aprendizaje evaluables y competencias clave.

De acuerdo con lo establecido en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, los contenidos de la asignatura Griego I se distribuyen en siete bloques. Esta es una Unidad Didáctica integrada, por lo incluye contenidos de todos ellos. En el siguiente cuadro se exponen los contenidos, los criterios de

⁸ Última actualización publicada en el BOE el 3 de enero de 2015. La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, modificó el artículo 6 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, para definir el currículo como la regulación de los elementos que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje para cada una de las enseñanzas.

⁹ Publicado en el número 120 del BOCM el viernes 22 de mayo de 2015

evaluación, los estándares de aprendizaje evaluables y las competencias clave (CC) ¹⁰ :

¹⁰ Competencias clave (CC): Competencia en comunicación lingüística (CCL), Competencia matemática y Competencias básicas en ciencia y tecnología (CMCT), Competencia digital (CD), Competencia para aprender a aprender (CAA), Competencias sociales y cívicas (CSC), Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (SIE) y Conciencia y expresiones culturales (CEC).

CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES	CC	
Lengua griega. Marco geográfico de la lengua. El indoeuropeo.	1. Conocer y localizar en mapas el marco geográfico de la lengua griega.	1.1. Localiza en un mapa el marco geográfico en el que tiene lugar el nacimiento de la lengua griega y su expansión.	CSYC, CMCT, CD.	
	2. Explicar el origen de la lengua griega a partir del indoeuropeo y conocer los principales grupos lingüísticos que componen la familia de lenguas indoeuropeas.	2.1. Explica y sitúa cronológicamente el origen del concepto de indoeuropeo.	CSYC, CMCT, CD.	
		2.2. Enumera y localiza en un mapa las principales ramas de la familia de las lenguas indoeuropeas.	CSYC, CMCT, CD.	
Sistema de lengua griega: elementos básicos. Diferentes sistemas de escritura. Orígenes de la escritura. Orígenes del alfabeto griego. Caracteres del alfabeto griego. Pronunciación. Clasificación de fonemas. Acentos, espíritus y signos de puntuación. Transcripción de términos griegos.	3. Conocer diferentes sistemas de escritura y distinguirlos del alfabeto.	3.1. Reconoce diferentes tipos de escritura, clasificándolos conforme a su naturaleza y su función, y describiendo los rasgos que distinguen a unos de otros.	CCL, CAA, CMCT, CEC, SIE.	
	4. Conocer el origen del alfabeto griego, su influencia y relación con otros alfabetos usados en la actualidad.	4.1. Explica el origen del alfabeto griego describiendo la evolución de sus signos a partir de la adaptación del alfabeto fenicio.	CCL, CMCT, CAA, CEC, SIE.	
	5. Conocer los caracteres del alfabeto griego, escribirlos y leerlos correctamente.	5.1. Explica el origen del alfabeto de diferentes lenguas partiendo del griego, explicando su evolución y señalando las adaptaciones que se producen.	CCL, CMCT, CAA, CEC, SIE.	
	6. Conocer y aplicar las normas de transcripción para transcribir términos griegos a la lengua propia.	6.1. Identifica y nombra correctamente los caracteres que forman el alfabeto griego.	CCL, CMCT, CAA, CEC, SIE.	
	7. Reconocer mediante la lectura y la escritura de palabras y textos griegos los grafemas, los fonemas y demás signos de la lengua griega.	7.1. Lee y escribe palabras y oraciones en griego de forma correcta.	CCL, CMCT, CAA, CEC, SIE.	
	8. Conocer y aplicar las normas de transcripción.	8.1. Aplica la transcripción de grafías griegas.	CCL, CMCT, SIE.	
	Morfología. Formantes de las palabras. Concepto de declinación. Flexión nominal (el artículo).	9. Conocer, identificar y distinguir formantes de las palabras.	9.1. Identifica y distingue en palabras propuestas sus formantes, diferenciando lexemas y afijos y buscando ejemplos de términos en los que estén presentes.	CCL, CMCT, CAA.
		10. Comprender el concepto de declinación / flexión.	10.1. Identifica los casos del artículo griego.	CCL, CMCT.
10.2. Declina de forma correcta el artículo griego.				

	11. Conocer y utilizar elementos morfológicos de la lengua griega.	11.1. Compara estructuras griegas con las de la propia lengua, estableciendo semejanzas y diferencias.	CCL, CMCT.
Sintaxis. Los casos.	12. Conocer e identificar los nombres de los casos griegos y las funciones que realizan en la oración, saber traducir los casos a la lengua materna de forma adecuada.	12.1. Enumera correctamente los nombres de los casos de la flexión nominal griega, explicando las funciones que realizan en la oración e ilustrando con ejemplos la forma adecuada de traducirlos.	CCL, CMCT.
Mitología. El rapto de Europa. Cadmo.	13. Reconocer referencias mitológicas directas o indirectas en los textos y en diferentes manifestaciones artísticas.	13.1. Describe los principales rasgos de la mitología grecolatina.	CCL, CEC, SIE, CAA, CD.
		13.2. Reconoce e ilustra con ejemplos la pervivencia de lo mítico en nuestra cultura y analiza la influencia de la tradición clásica en este fenómeno.	CCL, CEC, SIE, CAA, CD.
Textos. Lectura comprensiva de breves textos traducidos. Iniciación a la lectura de breves textos en griego.	14. Conocer y aplicar los conocimientos fonológicos, morfológicos y léxicos aprendidos de la lengua griega.	14.1. Identifica las nociones de fonética y morfología estudiadas y sabe explicarlas.	CCL, CMCT, CAA.
	15. Realizar, a través de su lectura comprensiva, análisis de textos breves traducidos y en griego.	15.1. Utiliza mecanismos de inferencia para comprender textos de forma global. 15.2. Se inicia en la lectura de textos griegos.	CCL, SIE, CAA.
Léxico. Helenismos más frecuentes del vocabulario común. Pervivencia de helenismos. Identificación de lexemas helénicos usados en la lengua propia.	16. Identificar helenismos derivados del vocabulario estudiado en la unidad en la lengua del alumno y remontarlos a la lengua original.	16.1. Identifica los helenismos más frecuentes del vocabulario común y explica su significado remitiéndose a los étimos griegos originales.	CCL, CEC, SIEP, CAA.
	17. Relacionar distintas palabras de la misma familia etimológica o semántica.	17.1. Relaciona distintas palabras de la misma familia etimológica o semántica.	CCL, CEC, SIEP, CAA.

3.2.4. Metodología

En esta Unidad Didáctica se opta por el empleo de metodologías activas basadas en la ubicación del estudiante en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Las lecciones magistrales estarán reducidas al mínimo exponente y solo se recurrirá a ellas en momentos puntuales.

La principal metodología que se utilizará es el *Blended Learning*, un modo de aprender que combina la enseñanza presencial con la enseñanza no presencial basada en la utilización de las nuevas tecnologías. La plataforma virtual tendrá una gran relevancia en la aplicación de esta Unidad Didáctica, ya que en ella se encontrarán disponibles todos los materiales necesarios para que el trabajo se realice con éxito e incluirá ejercicios evaluables que tendrán peso en la calificación final de los estudiantes.

Es cierto que lo previsible es que los centros no dispongan de la plataforma *edX*, pero también lo es que eso no debe ser considerado un inconveniente. Existen convocatorias de ayudas para proyectos de innovación que utilicen las Tecnologías de la Información y la Comunicación para mejorar la calidad de la enseñanza y numerosas plataformas virtuales gratuitas que también permiten la realización de un proyecto basado en el *Blended Learning*. Además, *Open edX* es de código libre, por lo que alguien que tenga conocimientos de informática puede incluso crear su propio curso.

Junto al *Blended Learning*, se recurrirá al Aprendizaje Cooperativo y al Aprendizaje por Proyectos. Respecto al primero, se ha organizado el aula de manera que los estudiantes puedan trabajar en pequeños grupos (con un máximo de cinco miembros por grupo). En cada tarea se asignará un 'estudiante tutor', que se preocupará de que el equipo trabaje correcta y eficazmente y se asegurará de que las tareas estén finalizadas y entregadas a su debido tiempo.

En lo que al Aprendizaje por Proyectos se refiere, se llevará a cabo el proyecto titulado *Hablamos griego*, que también se realizará en grupo. Este proyecto comienza en esta Unidad Didáctica, pero se prolongará durante todo el curso con el objetivo de que los estudiantes adquieran un gran nivel de conocimientos de etimología. Se incluirá, asimismo, la Ludificación en el aula.

3.2.5. Actividades y temporalización

El alumnado trabajará tanto en el aula como fuera de ella. Los estudiantes deben responsabilizarse de su trabajo, pues se les pedirá que antes de acudir a clase hayan visto los vídeos que el cronograma indique que toca discutir ese día y que hayan completado los ejercicios habilitados en el aula virtual. En clase se realizarán las actividades correspondientes a cada una de las secciones de esta Unidad Didáctica. La elaboración de estos trabajos se llevará a cabo, preferentemente, en el aula. Los alumnos y alumnas que no finalicen las tareas en el tiempo estipulado para ello podrán negociar con el profesor una fecha de entrega posterior, pero obtendrán una calificación menor

Propuesta de aplicación del Blended Learning a la enseñanza de Griego I en bachillerato.

que la de quienes hayan aprovechado el tiempo de trabajo en el aula. Las acciones concretas y la temporalización se muestran en el siguiente cuadro.

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	VIERNES
SEMANA 1	Proyección del vídeo <i>La escritura</i> y explicación de conceptos importantes (15'). Discusión en clase sobre este vídeo y el segundo, <i>El Génesis</i> (20'). Fijación definitiva del cronograma y aclaración de dudas sobre la metodología a seguir en esta Unidad (15').	Discusión de los vídeos <i>Las lenguas indoeuropeas</i> y <i>La rama helénica</i> y sus materiales correspondientes. (25'). Trabajo en grupo: actividades de la sección <i>La lengua griega</i> (25').	Discusión de los vídeos <i>El alfabeto griego</i> y <i>signos gráficos del griego</i> y sus materiales correspondientes (25'). Trabajo en grupo: actividades de lectura y escritura (25').	Discusión de los vídeos <i>Claves para una buena pronunciación</i> y <i>El griego, una lengua flexiva</i> y sus materiales correspondientes (25'). Trabajo en grupo: actividades sobre acentos, espíritus y signos de puntuación (25').
SEMANA 2	Discusión de los vídeos <i>Los casos</i> y <i>El artículo griego</i> y sus materiales correspondientes (25'). Trabajo en grupo: actividades de morfología y sintaxis (25').	Discusión del vídeo <i>El raptó de Europa</i> y lectura en común de los textos de Apolodoro y Heródoto (35'). Debate sobre las versiones mítica y racional a partir de los textos (15').	Discusión los vídeos <i>La transcripción de helenismos</i> y <i>Hablamos griego</i> (25'). Trabajo en grupo: actividades de transcripción (25').	Trabajo en grupo: actividades de helenismos (35'). Presentación del proyecto <i>Hablamos griego</i> que los estudiantes realizarán y asignación de palabras a cada grupo (10').
SEMANA 3	Trabajo en grupo: proyecto <i>Hablamos Griego</i> (50')*.	Trabajo en grupo: proyecto <i>Hablamos Griego</i> (50')*.	Trabajo en grupo: proyecto <i>Hablamos Griego</i> (50')*.	Presentación de trabajos y evaluación de los mismos mediante rúbricas (50')*.

* La estimación de tiempo dedicada al proyecto es aproximada y puede variar en función de la situación que nos encontremos. El tiempo real dependerá del número de alumnos matriculados. Si se cuenta con pocos grupos, se invertirá el tiempo que sobre en el repaso de los conocimientos adquiridos y se ampliarán los plazos de elaboración y entrega de las actividades correspondientes a las dos semanas anteriores.

3.2.6. Materiales elaborados y recursos

Para esta Unidad Didáctica se han grabado trece vídeos, para cuya elaboración se han utilizado trece presentaciones en *Powerpoint* grabadas con *Camtasia Studio*. Todos los vídeos tienen subtítulos. Para la inclusión de estos vídeos en la plataforma fue preciso crear un canal en *You Tube*, a partir del cual es posible enlazarlos a *edX Studio*.

El resto de materiales que los alumnos y alumnas tendrán a su disposición en el aula virtual son actividades, mapas e infografías. Para la creación de estas se han utilizado herramientas gratuitas *online*: *Cacoo*, *Easel.ly*, *Piktochart*, *Genial.ly*, *Canva* o *CMap Tools*. Para introducir la Ludificación proponemos el uso de *Kahoot*. Los materiales creados para el trabajo en el aula consisten en actividades relativas a todas las secciones de la Unidad (ejercicios de lectura, escritura, transcripción, etimología, etc.).

3.2.7. Procedimientos de evaluación

Los procedimientos de evaluación de esta Unidad Didáctica son los siguientes: 1) Recogida de datos mediante la observación sistemática del trabajo del alumno: 10% de la calificación. 2) Asistencia a clase, participación activa, realización y entrega de las actividades del aula: 30%. 3) Realización de los ejercicios evaluables de la plataforma virtual: 30%. 4) Realización, entrega y exposición oral del proyecto *Hablamos griego*: 30%. La evaluación del proyecto se realizará mediante rúbricas que los estudiantes tendrán a su disposición en todo momento en el aula virtual. Los alumnos y alumnas participarán activamente en la evaluación de sus compañeros y compañeras cumplimentando una rúbrica con la que valorarán el trabajo de cada uno de los grupos que presente su trabajo.

No se realizará un examen al término de esta Unidad Didáctica, pues si los estudiantes trabajan a diario su esfuerzo se verá recompensado. Solo aquellos que no alcancen el aprobado estarán obligados a realizar una recuperación antes de que finalice la primera evaluación del curso. En ella examinarán solo de los contenidos de las Unidades que no hayan superado.

En lo que a la evaluación de nuestra propuesta se refiere, tendremos en cuenta la opinión de los estudiantes. Al finalizar la Unidad Didáctica, evaluarán lo aprendido con un cuestionario. En ese documento podrán también expresar su grado de satisfacción, críticas o sugerencias de mejora. Los resultados del alumnado en las actividades evaluables de la plataforma también serán un buen indicador de la eficacia de nuestro planteamiento. *EdX* dispone de herramientas para facilitar nuestra labor, pues contiene una pestaña llamada *instructor* que ofrece estadísticas de la visualización de las distintas secciones o analíticas sobre el tiempo de trabajo que el alumnado ha invertido en la plataforma. Esto nos permite evaluar no solo a nuestros alumnos y alumnas, sino también los recursos y materiales que ofrecemos.

3.2.8. Atención a la diversidad

Esta Unidad Didáctica se ha elaborado prestando atención a los tres principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)¹¹ y pretendemos aplicarlos. Empleamos múltiples medios de comunicación, se proporcionarán diversas opciones para la expresión y la comunicación, se desarrollará la capacidad de reflexión crítica, se adaptarán los materiales a las necesidades específicas del alumnado, se procurarán múltiples formas de implicación y se orientará a los estudiantes que lo requieran.

4. CONCLUSIONES

Este trabajo pretende introducir en la enseñanza de la asignatura Griego I de primero de Bachillerato una metodología que ya ha comenzado a extenderse en la docencia universitaria con resultados positivos, el *Blended Learning*. Para ello, se ha elaborado una Unidad Didáctica titulada *La Lengua Griega*, que combina la enseñanza presencial con la no presencial y que concede una elevada importancia a la utilización correcta y eficaz de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Actualmente, estamos poniendo en práctica una metodología como la que aquí se plantea, aunque sus destinatarios son estudiantes universitarios de primer y segundo curso del Grado en Ciencias y Lenguas de la Antigüedad de la Universidad Autónoma de Madrid. Los resultados están siendo realmente satisfactorios y creemos que también lo serían con el alumnado de Bachillerato, con el que esperamos poder comprobarlo tan pronto como tengamos la ocasión de implementar nuestro planteamiento en un IES.

El principal propósito de esta propuesta, que implica la incorporación de otras metodologías activas, es favorecer la autonomía de los estudiantes y, a la vez, potenciar el aprendizaje colaborativo tras haber comprobado en primera persona que la inclusión de metodologías de este tipo en el aula resulta un elemento muy motivador para el alumnado.

El papel del docente es fundamental para que un planteamiento como este resulte exitoso. Aunque las lecciones magistrales se reduzcan al mínimo, el profesor o profesora será guía, tutor y orientador durante todo el proceso.

Somos conscientes de que una propuesta como esta requiere un gran trabajo por parte del profesorado. No solo hay que planificar y preparar los materiales, sino que hay que actualizarlos continuamente, evaluar los resultados y adaptar los materiales y el método a las necesidades de cada estudiante. El docente también debe someterse a un proceso permanente de renovación, pues las nuevas tecnologías avanzan a pasos agigantados y el alumnado las domina con extraordinaria soltura. Lejos de ser un obstáculo, se trata de una ventaja. Entre otras cosas, se espera que los estudiantes alcancen la competencia 'aprender a aprender'. Pero no solo ellos han de hacerlo, como bien señaló Delors (1996, p. 35). «Todo puede ser ocasión para aprender y desarrollar las capacidades del individuo», advirtió. Y no le faltaba razón.

¹¹ Citado en la bibliografía como CAST (2011).

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alemaný Martínez, D. (2007). «*Blended Learning: Modelo virtual presencial de aprendizaje en entornos educativos*». En R. Roig Vila, S. Mengual Andrés y F. Pastor Verdú. (Eds.), *TIC@aula 2007*. (Fecha de consulta: 28/05/2016).
- http://www.dgde.ua.es/congresotic/public_doc/pdf/31972.pdf
- Bartolomé Pina, A. (2002). «Universidades en la Red. ¿Universidad presencial o virtual?». *Crítica LII* (896), 34-38.
- _____ (2004). «*Blended Learning. Conceptos básicos*». *Píxel-Bit. Revista de Medios Educación* 23, 7-20.
- Bergmann, J. y Sams, A. (2012). *Flip your Classroom. Reach Every Student in Every Class Every Day*. Eugene-Arlington-Alexandria: ASCD & ISTE.
- Bersin, J. (2004). *The Blended Learning Book. Best Practices. Proven Methodologies and Lessons Learned*. San Francisco: Pfeiffer.
- Blank, W. E. (1997). «Authentic Instruction». En W. E. Blank y S. Harwell. (Eds.), *Promising Practices for Connecting High School to the Real World* (pp. 15-21). Tampa: University of South Florida.
- CAST (2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author. Traducción (*Pautas sobre el Diseño Universal para el aprendizaje (DUA)*) de C. A. Pastor, P. Sánchez Hipola, J. M. Sánchez Serrano y A. Zubillaga del Río (2013). Madrid: UCM.
- Coaten, N. (2003). «Blended E-Learning», *Educaweb* 69. (Fecha de consulta: 30/05/2012).
- <http://www.educaweb.com/esp/servicios/monografico/formacionvirtual/1181076.asp>.
- Coll, C. et alii (1992). *Los contenidos en la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Santillana.
- Decreto 52/2015, de 21 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo del Bachillerato. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, nº 120, pp. 31-123. https://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2015/05/22/BOCM-20150522-3.PDF.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Durán Howad, K. G. y Reyes Fierro, M. C. (2005). «Modelo Virtual-Presencial de aprendizaje de lenguas en la UJED». Centro Universitario de Autoaprendizaje de lenguas, 205-232: Universidad Juárez del Estado de Durango.
- Friesen, N. (2012). *Report: Defining Blended Learning*. (Fecha de consulta: 27/05/2016).
- http://learningspaces.org/papers/Defining_Blended_Learning_NF.pdf.
- Garrison, D. R. y Vaughan, N. D. (2012). *Blended Learning in Higher Education: Framework, Principles and Guidelines*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Harwell, S. (1997). «Project-Based Learning». En W. E. Blank y S. Harwell (Eds.), *Promising Practices for Connecting High School to the Real World* (pp. 23-28). Tampa: University of South Florida.
- Heinze, A. y Procter, C. (2004). *Reflections on the Use of Blended Learning. Education in a Changing Environment* (Conference Proceedings). (Fecha de consulta: 15/05/2016).
http://www.ece.salford.ac.uk/proceedings/papers/ah_04.rtf.
- Johnson, D. W.; Johnson, R. T. y Smith, K. A. (1991). *Active Learning: Cooperation in the College Classroom*. Edina: Interaction Book Company.
- Khan, S. (2011). *Usemos el video para reinventar la educación*. TED. (Fecha de consulta: 31/05/2016).
http://www.ted.com/talks/salman_khan_let_s_use_video_to_reinvent_education?language=es.
- Labrador Piquer, M^a J. y Andreu Andrés, M^a Á. (Eds.). (2008). *Metodologías activas*. Valencia: Editorial de la UPV.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, nº 295, 10 diciembre de 2013, pp. 97858 a 97921.
<http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
- Martín-Monje, E. y Bárcena, E. (Eds.). (2014). *Language MOOCs: Providing Learning, Transcending Boundaries*. Warsaw-Berlín: De Gruyter Open.
- Marsh, G. E., McFadden, A. C. y Price, B. (2003). «Blended Instruction: Adapting Conventional Instruction for Large Classes», *Online Journal of Distance Learning Administration* IV. (Fecha de consulta: 28/95/2016).
<http://www.westga.edu/~distance/ojdl/winter64/marsh64.htm>.
- Merrill, M. D. (1983). «Component Display Theory». En Ch. M. Reigelhut. (Ed.), *Instructional Design: Theories and Model. An Overview of their Current Status*, (pp. 279-334). New Jersey: Hillsdale.
- Pérez Batista, R. y Mestre Gómez, U. (2007). *Monografía sobre B-Learning o aprendizaje Bimodal*. La Habana: Editorial Universitaria.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado, nº 3, pp. 169-546.
<https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>.
- Salinas Ibáñez, J. (2004). «Innovación docente y usos de las TIC en la enseñanza universitaria», *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento* 1 (1). (Fecha de consulta: 30/05/2016).
<https://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/salinas1104.pdf>.
- Segovia García, N. (2007). *Aplicación de las TIC's a la docencia. Usos prácticos de las NNTT en el proceso de enseñanza del aprendizaje*. Vigo: Ideaspropias.

Sharma, P. (2010). «Blended Learning», *ELT Journal* 64 (4), 456-458. doi: [10.1093/elt/ccq043](https://doi.org/10.1093/elt/ccq043).

Tourón, J., Santiago, R. y Díez, A. (2014). *The Flipped Classroom. Cómo convertir la escuela en un espacio de aprendizaje*. Madrid: Digital-Text.

ARQUILECTUR@: MODALIDADES DE LECTURA DIGITAL EN NIÑOS Y NIÑAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA.

Valeria Levratto

Universidad Nacional de Educación a Distancia

RESUMEN

En la sociedad red el texto está viviendo distintas transformaciones bajo múltiples puntos de vista que generan cambios en la fenomenología lectora tanto por cuestiones estructurales como por las inéditas implicaciones que el sujeto participante vive en la comunidad digital. Los roles de escritor y lector se difuminan, se fragmentan y pierden la dimensión unilateral típica del pasado que otorgaba más poder al primero. Ahora el lector decide los enlaces que quiere recorrer y utiliza esquemas y nuevas estructuras de argumentación, construcción del sentido y vive implicaciones físicas que tienen un impacto sustancial en su proceso lector gracias a la dimensión corpórea -háptica y ergonómica- que experimenta a través del contacto con los dispositivos. El presente artículo ofrece los resultados de un estudio, llevado a cabo en 2013-2014, sobre las modalidades de lectura digital de niños y niñas de primaria en las comunidades de Madrid y Segovia. La amplia investigación teórica pretende arrojar luz sobre un campo de estudio, que se ha denominado Arquilectur@, y que a través de metodología cualitativa ofrece referencias y observaciones sobre las experiencias lectoras. En los resultados se definen unas modalidades de lectura propias del siglo XXI y se crean diversas tipologías de jóvenes lectores en la web.

PALABRAS CLAVE

Lectura digital - alfabetización mediática – enlace – ergonómico – háptico - educación – TIC - metodología cualitativa.

ABSTRACT

The network society is experiencing different text transformations under multiple views that cause changes in reading phenomenology including structural issues such as the unedited implications that the subject participant lives within the digital community. The roles of writer and reader are blurred, fragmented and lose the typical unilateral dimension of the past that gave more power to the writer. Now, the reader decides the links he or she wants to follow and uses schemes and new structures of argument and construction of meaning. In addition, the reader lives physical implications that have a substantial impact on his or her reading process through the bodily dimension –haptic and ergonomic - that he or she experiences through contact with devices. This article presents the results of a study conducted in 2013-2014 on the procedures of digital reading of primary children in the communities of Madrid and Segovia. The

extensive theoretical research gives light to a field of study which has been named Arquilectur@, and analysis of data collected through a qualitative methodology provides references and observations on the reading experiences of participants. The results describe the modalities of reading in the 21st century as well as the presentation of different typologies of young readers on the web.

KEY WORDS

Digital reading - media literacy – link – ergonomic – haptic – education – ICT - qualitative methodology.

1. INTRODUCCIÓN.

En la era digital el texto está viviendo múltiples transformaciones que abarcan diferentes campos desde el cognitivo, creativo, al estructural y arquitectónico, y cada uno de ellos provoca en el proceso lector mutaciones tanto de tiempo y espacio como de participación y responsabilidad. En un contexto educativo convencional donde, generalmente, se tiende a elogiar la lectura en papel y a ver al libro impreso como única fuente de saber, resulta fundamental repensar las prácticas de lectura a partir de las transformaciones que suponen las tecnologías digitales. Tal y como sostiene Millán (2000) la lectura en la sociedad de la información seguirá siendo la llave mágica del conocimiento.

1.1 Justificación del estudio.

Durante muchos siglos el conocimiento se ha adquirido a través de los libros mientras otros medios y sus lenguajes se han quedado en una posición subalterna. En este ecosistema, la teoría tradicional asignaba a la “buena literatura” las cualidades de “estabilidad, monumentalidad y de autoridad” (Bolter, 1991, 160) y a la figura del autor la de un “ser superior”. El proceso para cuestionarle e incluso deslegitimarlo ha llegado de forma relativamente reciente con los estudios de Eco (1962), Barthes (1968) y Foucault (1969). El cambio ha sido de forma paulatina y en la sociedad de la era digital ha encontrado su máxima expansión: el vehículo de transmisión del conocimiento, ya no es exclusivo del *logos*, y ahora incluye la visión no alfabética y del oído; de tal manera se pasa desde “una dimensión cartesiana y lineal a una que prevé la simultaneidad de los estímulos y de la elaboración” (Furtado, 2007, 67). A este cambio se añade la nueva relación entre la escritura y la lectura en los espacios digitales: “la recepción y la producción de textos se imbrican íntimamente no se puede estar pasivo o callado” (Cassany, 2012, 33). En efecto, el papel del escritor se está sustituyendo, gracias a los escenarios virtuales, por un núcleo rizomático de voces, interconectadas por miles de pantallas, que atesoran las virtudes de la rapidez, la volatilidad y la síntesis y que utilizan una nueva escritura que exige capacidades de conexión, habilidades multimedia y visión global. Este discurso contrasta con el del texto escrito que se caracteriza por un pensamiento de tipo lineal -huella mental heredada de la cultura clásica- por elementos caracterizados a través de las relaciones causa y efecto, por la jerarquía y el orden lógico determinado por las variables espacio-tiempo. Esta modalidad de escribir y en consecuencia de leer la información no es natural porque no sigue la estructura mental de la especie humana: Ramón y Cajal, observaba, hace más de un siglo, que nuestro cerebro trabaja por asociación y no por pensamiento lineal, desarrollando una revolucionaria teoría sobre los mecanismos que gobiernan la morfología y los procesos conectivos de las células nerviosas.

La lectura digital, en este sentido, se aproxima a una forma de pensamiento más natural que se produce por asociaciones, por múltiples conexiones y capaz de aceptar la incoherencia, la contradicción y lo ilógico. Salirse de la lógica cartesiana y “aceptar el lenguaje hipertextual de la era

digital es poner en cuestión la institución mayor del pensamiento de Occidente: el lenguaje logocéntrico” (Rueda, 2007, 68).

1.2 Estado de la cuestión y marco teórico.

En este panorama digital se está desarrollando una nueva cultura, rápida y contradictoria donde las formas de lectura están cambiando porque los textos son ahora líquidos (Bauman, 2007), atomizados, fragmentados. Nace, por lo tanto, la exigencia de crear nuevas teorías que puedan explicar cómo leemos en la actualidad: el medio digital hipertextual “requiere una reconfiguración radical de la práctica de lectura y escritura, en la que ambas actividades se acercan, más de lo que es posible en el libro impreso” (Landow, 2009, 37). A lo largo de la historia diferentes modos de escribir han generado unas maneras de leer y, en consecuencia, una manera de pensar y entender las cosas. Del mismo modo “las tecnologías de la comunicación son detonadoras del surgimiento de nuevos modos de pensar y desarrollo de nuevas culturas” (De Oteyza, 2002, 41). La cultura actual, denominada del transmedia (Jenkins 2005), de la participación (O'Reilly, 2005), de las pantallas (Piscitelli, 2011) o del software (Manovich, 2013) recibe estos nombres por las relaciones directas que tiene con los ecosistemas digitales. No podemos olvidar que la cultura es un proceso estratificado que surge desde acumulaciones de conocimientos e ideas anteriores, donde el presente llama al pasado y el pasado, a su vez, luce y reluce en el presente.

A pesar de que las virtudes de lo digital son protagonistas en nuestra era, existen algunas críticas profundas sobre las desventajas que sus ecosistemas traen al proceso lector. La investigadora Rueda Ortiz (2007) nos recuerda que en los años noventa, los primeros estudios sobre el aprendizaje a través del hipertexto evidenciaban como éste es más útil como soporte para la memoria que para ejecutar ejercicios analíticos, además la estudiosa afirma como éstos incidían en que el estudio más profundo y metódico era el que procedía de los libros convencionales.

A medida que el desarrollo de los hipertextos ha ido avanzado también han progresado las investigaciones sobre la lectura en sus espacios y son otros los expertos que critican estos escenarios: “buscando seducir al lector el texto se hace centellante, recurriendo a colores, íconos, imágenes, de tal forma podemos comprender como la lectura tiende a ser deportada al orden del espectáculo” (Vanderdope en Furtado 2007, 80). Según el teórico canadiense el estudio a través de los hipertextos carece de utilidad y resulta subordinado -a nivel cognitivo- a los textos impresos ya que éstos permiten una profundización mayor: los movimientos que nos obliga a hacer el ratón valen para una lectura orientada a la búsqueda, pero son inadecuados para una lectura profunda. Moulthrop (en Vilariño & M. Abuín, A.) se mueve en esta línea, muy crítica, cuando afirma que las tecnologías de la información son “insidiosas, seductoras y totalmente incompatibles con una vida literaria” de esta manera parece que cualquier beneficio que pueda surgir de los medios electrónicos sea “claramente superado por sus efectos perniciosos” (2006, 179). Las tecnologías vienen interpretadas, como un obstáculo para el aprendizaje “serio y analítico” debido a la fuerza que tiene su parte que nos entretiene ofreciéndonos espectáculo y recreo.

Roberto Casati es de la misma opinión que los autores citados anteriormente y en un texto cuyo título es clarividente “Contra el colonialismo digital” (2013) afirma que la lectura ha sido robada y que hay que volver a conquistarla; además hace especial hincapié en como dispositivos de la tipología del I-pad son un elemento negativo para la atención; otro experto Raffaele Simone (2012) evidencia como la lectura en los entornos digitales exalta la vista simultánea, pero deprime la secuencial, es decir la capacidad de seguir una escansión ordenada de signos para extraer su sentido.

Este marco teórico de referencia que abarca distintos posicionamientos sobre el objeto de estudio, ha sido el escenario dentro el cual se ha articulado este trabajo sobre lectura digital, multilínea o multisequencial (Landow, 2009), en el cual se describirán algunos aspectos del nuevo ámbito de conocimiento que se ha definido con esta investigación: la *ArquiLectur@*, el espacio que se ocupa de delinear algunas de las características de nuestros movimientos lectores en los escenarios virtuales. Para entender a fondo las características de la lectura digital se han analizado distintos aspectos de su campo teórico como la intertextualidad, la convergencia de lenguajes, la hibridación de lecturas, la deconstrucción y el conectivismo, entre otros. Sin embargo, este artículo hará hincapié sólo en algunos de ellos que se destacan por su carácter innovador y por su interés de cara a sumar conocimiento en los ámbitos científicos que son los objetivos de éstas páginas. Concretamente se profundizará en dos: la línea espacio temporal en el entorno lector y el concepto de enlace en la lectura digital

2. LA LÍNEA ESPACIO-TEMPORAL.

La nueva dimensión espacio-temporal en la que la web nos ha sumergido es un cambio substancial que tiene repercusiones tanto a nivel cultural, social, laboral como personal y, tal vez, represente una de las más significativas transformaciones del siglo XXI: “la temporalidad lineal y secuencial del libro parece ceder paso a la “temporalidad zigzagueante de la simultaneidad multimedia” (Ferrieri en Furtado 2007, 62). Realmente lo que sucede es que desde la linealidad temporal bien definida y marcada del texto tradicional se pasa a un tipo de multilínea espacial de las redes textuales que se encuentran en los nodos del ciberespacio.

Las nuevas tecnologías móviles permiten actualmente una interacción con el espacio imposible de concebir hace tan solo un par de décadas, un ejemplo clarividente, entre otros posibles, es la aplicación para Smartphones que permite apuntar hacia el cielo para tener un mapa de la constelación del punto que se ha elegido. Se obtiene de manera instantánea información precisa y detallada de cada estrella que se está observando. Lo que hacemos es una nueva lectura del espacio que nos rodea, no solo de sus textos: “Tendremos en nuestros bolsillos herramientas que nos ayudarán a leer el mundo ahora como nunca” (Anichini, 2010, 149).

Una profundización mayor sobre las dinámicas espacio-temporales, nos ayuda a observar que la “simultaneidad” y la “ubicuidad” son lo que han modificado de manera más radical nuestros esquemas temporales: en la aceleración por la que todo ocurre ahora más rápidamente que antes nuestro

horizonte espacio-temporal parece haber perdido los límites y no conocer ni el principio ni el fin; si nos trasladamos al mundo lector se puede observar que nuestra acción en sus espacios es potencialmente infinita ya que infinitos son los nodos hipertextuales que nos permitirían navegar de página en página. Como afirma Albarello, la lectura en la pantalla “funciona conectada e influida por el entorno virtual” (2011, 205), el medio determina la naturaleza de dicho hábito y el tiempo es asumido por el lector que “gestiona el itinerario de lectura” (ibíd.), mientras que en el medio impreso “la lectura funciona cuando se logra evadirse del entorno” ya que lo que se quiere lograr es en la mayoría de los casos “una suspensión del tiempo” (ibíd.). En esta lógica donde la simultaneidad nos permite un hacer constante de acciones, la ubicuidad nos ofrece un estar infinito de dimensiones debido a que nuestro errar por las pantallas trasciende cualquier espacio y nos sitúa en lo imposible del antes y cotidiano del hoy.

3. EL ENLACE COMO FENÓMENO DE LA TRANSICIÓN LECTORA.

El enlace -junto a la integración texto-lenguaje audiovisual- es el elemento más novedoso al cual los lectores tienen que enfrentarse en sus movimientos en la web. En realidad, si bien es la herramienta que nos permite este desplazamiento, su función a nivel cognitivo va más allá de mero enlace informático capaz de transportarnos a otra página. El enlace puede ser definido como “puerta para la acción” ya que nos invita y ofrece el acceso a lo desconocido. En la sociedad red (Castells, 2009) resulta coherente observar que: “El poder de la web está en los enlaces (...). Los enlaces son las mallas de nuestra actual sociedad de la información (...). Lo que importa no es la dimensión total de la web sino la distancia entre un documento y el otro” (Arduini, Barella & Simonelli, 2009, 38). En estas distancias -a las que nosotros mismos damos vida con los clics de nuestras manos - se crean las partes que generan la unidad de nuestra lectura hipertextual. Ahí los enlaces son puntos clave y ejes en las lecturas y son las partículas mínimas que permiten el movimiento. Si en un documento impreso las conexiones entre sus nodos textuales se determinaban bajo el flujo de la linealidad, ahora, es por asociación, saltos y, algunas veces, interminables espacios, que se crean los enlaces de la información. Entre distintos códigos y lenguajes, los usuarios transitan de un modo de estar a otro, gracias a la apropiación que hacen del significado de lo leído. Esta dinámica es algo propio de los ecosistemas digitales y por lo tanto, inédita para los lectores y las lectoras de “tradición lineal”. Además, la lectura digital conlleva el efecto sorpresa que muchas veces es aliada del cambio. Lo inesperado, junto con la búsqueda de algo nuevo, estimula nuestros sentidos de manera positiva anhelando el hallazgo del instante: la recompensa a nuestra investigación por sitios nuevos.

4. MÉTODOS.

Los objetivos que se ha prefijado este estudio han sido: mostrar las posibles formas de lectura en el siglo XXI, evidenciar las diferencias, prácticas y modos de lectura de niños y niñas en los escenarios digitales y delinear unos perfiles de lectores digitales.

Para ello se recurrió a una metodología cualitativa -concretamente al análisis de discurso a través de entrevistas y grupos de discusión- por ser la que mejor se adaptaba a un fenómeno tan complejo como la lectura; a través de esta metodología se ha analizado la percepción que tienen los niños y las niñas sobre sus formas de leer.

En este análisis se ha tenido en cuenta cuáles son las modalidades en las que los niños y las niñas leen en los espacios digitales: cómo lo hacen, con qué parámetros, qué tipo de visualización tienen del espacio de la página, qué lenguaje prima en la navegación general, etc. Se han desarrollado seis grupos de discusión (con un total de veinte grupos de quinto y sexto de educación primaria), veinte entrevistas en profundidad, realizadas a niños y niñas de primaria de un colegio urbano de Madrid y de un colegio rural de Segovia, además se han realizado ocho entrevistas a maestros y maestras de primaria en cuanto observadores privilegiados de la actividad lectora de los niños en el aula. Se han elegido centros con características demográficas distintas con el fin de tener perfiles de niños de contextos diferentes, uno de los centros, el colegio público de Madrid, Ignacio Zuloaga está situado en el distrito de Tetuan y organizado administrativamente en seis barrios. Según la Wikipedia es “un distrito muy heterogéneo, tanto arquitectónica como socialmente”. En este colegio no existe una apuesta en común para incluir las TICs en los currículos, la enseñanza del medio es algo que cada docente lleva de manera autónoma. En su página web, entre las enseñanzas, se incluye: “Enriquecer y diversificar sus posibilidades expresivas mediante la utilización de recursos y medios a su alcance, así como apreciar diferentes manifestaciones artísticas propias de su edad”. En este colegio los alumnos disponen de aulas de informática donde hay un ordenador casi por cada niño.

El colegio que se ha elegido para el contexto rural, el C.R.A Entre dos ríos, lleva mucho tiempo apostando por las TICs como herramienta de construcción de conocimiento. Está situado en la provincia de Segovia y atiende a las localidades de Fuenterrebollo, Cabezuela, Sebúcor y Sacramenia. Su nombre responde a su situación: entre los ríos Cega y Duratón. Los colegios disponen de ordenadores en el aula para que al menos haya un aparato cada dos niños, sin embargo, en muchas clases los alumnos utilizan para el trabajo diario su portátil personal. En este colegio las TICs no constituyen un elemento aleatorio, sino que son consustanciales a todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los niños y las niñas entrevistadas tenían una edad comprendida entre los 11 y los 12 años. Para la elección de esta edad se han tenido en cuenta dos factores:

- 1) Perfiles de niños y niñas que tienen una competencia lectora algo avanzada, que demuestren autonomía y que se definan como usuarios, aunque básicos, de la red. El último ciclo de primaria era, por lo tanto, el más apropiado para cumplir este requisito.

2) Entrevistados y entrevistadas que, cumpliendo el requisito anterior, tenían una dosis de espontaneidad propia de su edad con el fin de que aflorasen naturalmente las respuestas.

Los seis grupos de discusión que se organizaron en los dos colegios sirvieron para tener una primera aproximación sobre el panorama lector de los niños y niñas y han sido una fase previa muy útil de cara a elaborar los cuestionarios para las entrevistas en profundidad. Para éstas se elaboró un guión de preguntas orientativo que se testó con un niño y una niña y con un maestro y una maestra; entre otras preguntas se destacan algunas: “¿Lees todo lo que ves?, ¿Me podrías decir en qué te fijas más en una página?, ¿Cuáles son las razones por las que entras en internet?, ¿Terminas de leer las páginas en las que has entrado?, ¿Sabes que son las palabras en negritas o palabras calientes?, ¿Adónde te llevan?”, (preguntas a niños); ¿Cómo crees que leen tus alumnos en Internet, y tú como observador privilegiado viéndoles a diario: ¿Cómo les ves leer?, ¿Cómo se mueven? ¿Qué traen de la lectura del libro? ¿Consideras que se pierdan alguna vez?, ¿Si es así qué hacen?, ¿Saben que son los hipervínculos?, (preguntas a maestros).

Las actividades lectoras, que los niños y las niñas entrevistadas han llevado a cabo para la investigación, han incluido dos momentos: el primero, ha implicado unas tareas realizadas gracias a las indicaciones de la entrevistadora o del profesorado que han guiado a los estudiantes en las páginas web y han inducido su lectura; el segundo, ha sido de observación de la entrevistadora durante las lecturas que los niños han realizado de forma espontánea o gracias a las habilidades que han desarrollado a través de las pautas de búsqueda que los profesores les enseñan y que ellos aplican libremente.

Todo el trabajo de campo se ha realizado a lo largo del periodo 2013-2014. Una vez realizadas y transcritas las entrevistas se empezó la fase de análisis de discurso y de creación de categorías con el software especializado NVIVO para el análisis de datos. NVIVO es un software de apoyo a la investigación cualitativa y de métodos mixtos que puede ayudar a compilar, organizar y analizar contenido de entrevistas, discusiones de grupos focales, encuestas, audio y también medios sociales y páginas web. La idea de fondo de Nvivo es la de poder hacer más visible el análisis de unos discursos que son, por su naturaleza, bastante complejos de decodificar.

Si bien parte de la presentación del análisis de datos se ha realizado gracias a tablas para poder reagrupar el discurso, Nvivo ha sido el software que ha permitido de manera práctica crear los nodos de las distintas categorías y manejar los datos. Esta facilidad visual es fundamental para poder tener una idea general del trabajo de campo.

A nivel general se destaca una interfaz muy fácil e intuitivo que es muy similar a los de los paquetes de elaboración de datos de uso más común. A nivel particular se pueden observar, tal y como vemos en la Figura nº1, las distintas categorías para crear nodos, clasificaciones, colecciones, consultas, informes, etc.; en la columna de la izquierda y en la parte central de la página, se hallan los nodos creados y más abajo uno de los recursos utilizados en el proyecto, en este caso la transcripción de una entrevista.

5. TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS.

La entrevista en profundidad ha sido la técnica de recolección de datos que permitió, de manera detallada, el acercamiento al universo estudiado y que permitió hacer hincapié en las temáticas que ya se habían tratado en los grupos de discusión. Todas las entrevistas se realizaron en un aula durante el horario escolar con autorizaciones previas de las jefas de estudios.

Durante el desarrollo de las entrevistas los niños y las niñas debían visionar distintas páginas web, en este momento se observaron atentamente los movimientos de manos, ojos y cuerpo con el fin de obtener datos añadidos al discurso de la entrevista.

Se recurrió a la técnica del *think aloud* (pensar en voz alta) según la cual el lector puede dar voz a sus pensamientos y sensaciones de tal manera de articular la comprensión de la estructura de un texto dado. De manera análoga a cuando se utiliza esta técnica para los textos impresos, el *think aloud* usado en el entorno digital puede ayudar los lectores a interiorizar las estrategias de lecturas requeridas en la búsqueda de información. Está demostrado que esta técnica puede, efectivamente, mejorar la toma de decisiones, el pensamiento meta-cognitivo y la comprensión lectora en el entorno digital (Brandt, 2000).

6. ANÁLISIS Y RESULTADOS.

A continuación, se presentan una muestra de los resultados del trabajo de campo, agrupados por perfiles de entrevistados y categorías creadas para el estudio. De estas últimas se ofrece una muestra de cinco, de las veintisiete creadas para la investigación, por considerarlas representativas y conectadas con los resultados expuestos en este artículo. Las variables que se utilizaron para analizar las entrevistas se han ceñido al contexto (rural o urbano) y al género de los entrevistados. Aunque la selección no se realizó en función de la clase social, los docentes informaron que las niñas y los niños provenían, mayoritariamente, de clase social medio-baja. Tampoco se seleccionó a los entrevistados en función del grado de uso de la tecnología.

Existe un vínculo fundamental entre las respuestas de los entrevistados y la realidad que ellos mismos observan y describen y, sobre todo, por la técnica utilizada, es fundamental incidir en que el análisis se basó en lo que los niños “dicen hacer” sobre la lectura y las pantallas no en lo “qué hacen”.

A la hora de analizar las entrevistas se tuvo en cuenta, el por qué los niños y las niñas han dado unas respuestas y no otras, esto ha sido:

- Por la situación experimental (si bien nos encontrásemos en su aula de todos los días, la lectura que realizaban con la entrevistadora delante de la pantalla era inducida y no espontánea).
- Porque lo deben decir (por estar en su entorno formal -el colegio- y por ser la investigadora un adulto y no alguien que pertenece a su grupo de pares).
- Porque realmente viven y ven las cosas así.

Tal y cómo nos sugiere la metodología cualitativa se definieron, unas categorías de análisis que pueden ser vistas cómo “cajones” conceptuales (Hernandez & al. 2006, 587). Crear estos cajones significó revisar a nivel semántico las distintas unidades de los discursos y determinarlos de acuerdo con los objetivos de la investigación. En la revisión se buscaron similitudes en las frases dichas por los entrevistados, se compararon y luego se agruparon en la misma categoría.

6.1 Entrevistas a niños y niñas.

Categoría nº 1: Usos internet.

Del análisis del discurso de los niños entrevistados se observa que éstos utilizan la red mayoritariamente para tareas del colegio, seguido del uso de redes sociales, los chats, los vídeo juegos y la búsqueda de información (estas últimas en igual proporciones).

Debido a que el *Uso para el colegio* ha sido el más mencionado, se analiza en detalle cuáles son las actividades que se realizan en este entorno.

Sub-categoría: Uso internet en el colegio.

En esta categoría se analiza el uso de internet en el colegio y se observa como las palabras que más destacan son el verbo “copiar” y la palabra “Wikipedia”. Esta realidad se puede observar en las entrevistas realizadas en Madrid. La reproducción de lo encontrado en la Wikipedia sobre un determinado tema es una de las tareas más frecuentes que se realizan en las aulas. Uno de los niños entrevistados lo manifiesta así:

L: “La profe de lengua nos ha dado un día la tarea de buscar los animales vertebrados e invertebrados en Internet, entonces he utilizado la página de Wikipedia, que es la página donde hay más información, es que no conozco a otro sitio (...) Aquí la profe normalmente nos manda a hacer la alimentación, cómo son, cómo se reproducen. Entonces bajo hasta que no lo vea y copio lo que más me interese. Lo copio en una hoja en sucio y luego ya lo paso a limpio”.

Se destaca cómo la metodología de profesores que incluyen a las TICs de forma constructiva en su pedagogía influye en el uso del ordenador. Es el caso del colegio de Segovia, -como algunos de los niños entrevistados ha indicado- donde ellos mismos producen contenido digital y participan en distintas actividades didácticas en los escenarios virtuales cuyo objetivo es permitir la creación de su camino de aprendizaje a través de chats, foros, y wiki. Estas actividades no se mencionan en ninguna de las entrevistas realizadas en el colegio madrileño. Se ha podido comprobar, además, que algunos niños y niñas del colegio segoviano tienen sus blogs personales o sus páginas web. En palabras de L:

L: *“Mira es mi blog, aquí en el primer vídeo les explico cómo se juega, luego he creado como una leyenda del juego, muy explicativa. Mira de este tengo las estadísticas si quieres: 219 visitas a la página; muchos amigos entran y me dicen cosas, lo empezamos en el cole y lo terminé en casa”.*

Se observa que en este centro el papel de la participación y creación es prioritario en las prácticas educativas.

Categoría nº2: Lectura libro versus lectura hipertextual.

En las respuestas de los niños se ha podido observar una preferencia mayor por la lectura en papel que por la lectura en la web. Si en los grupos de discusión el debate generado permitía ver que ambos espacios como medios de lectura eran elegidos de manera equitativa, en las entrevistas en profundidad se destaca que el texto escrito prevalece y se percibe mejor para leer. Del análisis de los datos de la categoría se extraen los resultados que aparecen en la tabla 1.

Tabla nº1: Preferencia lectura en un libro o en la red

<u>Razones de preferencia lectura en papel:</u>	<u>Razones de preferencia lectura en la red:</u>
Existen menos fuentes para la distracción	Porque se puede aumentar el tamaño de las letras
La información está más resumida	Porque se puede pasar de página con un clic
Ofrece más seguridad	Porque alguien lee por ti
Es rápido	Por la velocidad
Es más amplio	Por la posibilidad de acceder a mucha más información
Es de mejor comprensión	Por la brevedad del texto
Las pantallas crean dolor de ojos	Porque genera más diversión por el tema de compartir distintas tareas a la vez
Las páginas de un libro son reales	

Categoría nº3: Descripción lectura en internet.

Esta categoría ayuda a entender las formas e itinerarios de lectura que suelen seguir los niños y las niñas en los escenarios virtuales para

contrastarlos con los del texto impreso. Para éstos la lectura en la red se realiza de forma muy ordenada, es decir, con un itinerario similar al del libro y el hipertexto es leído como si de un texto convencional se tratara. Además, las imágenes y los vídeos son elementos que interrumpen el flujo lector.

El análisis de las respuestas de los niños y las niñas demuestra que:

- se mueven de arriba abajo.
- tienen temor a perderse.
- conocen los iconos básicos de la web.
- se suelen parar en la primera página encontrada.

Categoría nº4: Conocimiento sobre los hipervínculos.

En la tabla nº2 se pueden examinar algunos de los fragmentos de las entrevistas relativos al conocimiento de los niños y de las niñas sobre el concepto de enlace.

Tabla nº 2: Conocimiento sobre los hipervínculos

<u>Hipervínculo identificado como rareza</u>	<u>Hipervínculo identificado correctamente.</u>
M: ¿Las palabras en azul? Creo que son especiales...pero no sé bien.	M: Es que las en azul tienen una url que te lleva a algún otro sitio y las otras no
Y: Pues, son las de otros autores, compositores...es que cuando le das aparece otra página aquí (hablando de Wikipedia)	P: Son palabras que también tiene otra pantalla y que si te interesa las pinchas...
L: Pues, creo que son otras páginas. Son todas las que te mandan a Wikipedia. ¿No? Mira, si pincho aquí me manda a las máscaras.	A: Ah sí, las que te remiten a otra página donde encuentras información de la palabra.
R: Bueno yo creo que es nuevo vocabulario.	L: Las que te permiten ir a otra página donde se explica otro tema ¿no?

A través del análisis de estas entrevistas se puede destacar que los niños y las niñas urbanas del colegio que no tiene integrado el uso de las TIC en el aula tienen un mayor desconocimiento sobre la lectura digital en comparación con los del entorno rural, que, por el contrario, acostumbrados a utilizar y a crear con dichas herramientas, demuestran conocer ya algunos de sus principios.

Categoría nº 5: Acciones ante el desconocimiento de la página.

El cambio de interfaz en la disposición de los elementos (*layout*) de las páginas ya conocidas les desorienta. Esta niña es representativa de respuestas parecidas ante un cambio en sus páginas habituales.

R: (Entrando en su cuenta de twenti cuya interfaz acaba de ser modificada) "Creo que hoy está raro esto. ¡Es que ya no puedes ver tus contactos! Creo que voy a cerrar, (se la nota incómoda). Es que antes era distinto, podías verlo todo, ahora las cosas no se pueden ver bien, ya no sé si me gusta".

Los sujetos entrevistados han declarado, además, que en cuanto no entienden la página -en el sentido de que no es una de las habituales donde se mueven- se sienten perdidos, cómo si no supiesen qué elementos utilizar o qué empezar a leer para poder reconocer y sentirse cómodos.

M: "Por páginas que no conoces es más difícil leer porque te puedes perder y entonces hay que cerrar todo y volver a empezar".

La estabilidad que ofrecen las páginas donde los entrevistados son lectores es clave para que éstos no abandonen la navegación: las alteraciones bruscas desorientan y frustran a los interactores.

6.2 Entrevistas a maestros y maestras.

A nivel metodológico y para entender el desarrollo del trabajo hay que precisar que las entrevistas a maestros y maestras de primaria fue la última etapa del trabajo de campo.

Fue necesario conocer el punto de vista de unos observadores totalmente privilegiados, como es el de este grupo de profesionales que, a diario, observa y comparte muchas horas con los sujetos de esta investigación. Para ello se entrevistaron ocho maestros y maestras: cinco mujeres y tres varones que pertenecen al campo de conocimiento del medio, la lengua y las ciencias; sin embargo, apenas se notaron diferencias en las respuestas sobre el uso de las herramientas en el aula, sólo se percibieron los puntos de vista de los niños y de las niñas, sus gustos, hábitos, situación socio-económica etc.

Gracias al análisis del discurso de las entrevistas en profundidad a maestros y maestras se ha podido llegar a estos resultados:

- Las modalidades de lectura están condicionadas por el género y la clase social;
- Las lecturas en la web son mayoritariamente de arriba hacia abajo (movimientos lineales);
- Los niños y las niñas tienden a reproducir las pautas de lectura del libro impreso, sobre todo, si no conocen la naturaleza del medio digital;
- El lenguaje más ameno (vídeo, imágenes) es el más buscado;
- Los niños y las niñas no tienen una estrategia previa u organización posterior a la lectura, se lanzan a Google (que es su principal referente) de cara a buscar información y se conforman con lo primero que encuentran

- Si son lectores activos y curiosos de textos convencionales lo serán también en el entorno digital;
- Los niños y las niñas demuestran ser muy intuitivos porque han nacido en el entorno digital, son muy icónicos y se mueven en los escenarios virtuales con mucha naturalidad;
- Si son usuarios activos de la web conocerán y manejarán adecuadamente los hipervínculos; si no tienen posibilidad de experimentar y crear con las TIC desconocen su uso;
- Los niños y las niñas acceden a todo de manera indiscriminada simplemente por moverse a través de Google, tienen dificultades para distinguir si una página es informativa o publicitaria, tienen una idea muy vaga de lo que es la web y no siempre saben reconocer lo que no es para ellos.

7. CONCLUSIONES.

A partir de las reflexiones de la bibliografía consultada para la investigación y de las características de la Arquilectur@, extraídas del trabajo de campo, se han definido unas tipologías de lectura y unos perfiles lectores.

7.1 Tipologías de lectura.

En el siglo XXI conviven tres tipos diferenciados de lectura, que aquí se han denominado: analógica, digitalizada e hipertextual, cada una con sus características y hábitos propios.

1. Analógica: se cumplen unos movimientos lineales de izquierda a derecha o viceversa (o de arriba hacia abajo en función del idioma) que si se realizan con los tiempos correctos (entre 100-200 palabras por minuto) generan una lectura analítica y muy profunda del documento.
2. Digitalizada: corresponde a una lectura analógica llevada a un entorno digital. En este caso el documento no está escrito de forma rizomática e hipertextual porque su creación es debida a una adaptación (pdf, escaneo, etc.) para permitir la visualización en pantalla. Por lo tanto, el deslizamiento por sus páginas con finalidades lectoras es muy parecido a la lectura del texto impreso.
3. Digital o hipertextual: corresponde a un documento diseñado desde criterios de escritura digital, es decir, desde fragmentos de texto o multimedia enlazados entre ellos y, por lo tanto, tiene la estructura que caracteriza a la mayoría de los documentos de la red. Su lectura es fragmentada, capeada, a ratos profunda, a ratos superficial, determinada por las puertas de entrada y salida que son los hipervínculos. Requiere una estructura cognitiva que acepte y asuma las asociaciones necesarias para desplazarse.

7.2 Perfiles lectores.

A continuación, se presentan las cinco tipologías de lector y lectora que se han creado tras el análisis de las entrevistas y tras cruzar sus resultados con las características que se han elaborado para definir la Arquilectur@. Aunque se ofrezcan perfiles cerrados, naturalmente, no se dan en estado químicamente puro. Es decir, si bien hay niños y niñas que encajan mayoritariamente en un perfil, lo normal es que todos combinen características de una o más tipologías. Para lograr una mayor coherencia con la dinámica de investigación, estas conclusiones no van listadas numéricamente sino categorizadas en perfiles en correspondencia con nuestro objeto de estudio. Las tres primeras tipologías (A, B, C) incluyen el género femenino y masculino (niñas y niños que han participado en las entrevistas), la cuarta tipología (D) se observa, sobre todo, en los niños participantes en la muestra, por ello se puede decir que se ha manifestado mayoritariamente en el género masculino y, la quinta tipología (E), se ha dado mayoritariamente en el género femenino.

Es importante subrayar, además, que estos perfiles lectores variarán si la muestra de registro se ampliara, esto teniendo en cuenta que los entrevistados para este trabajo provienen de dos colegios diferentes y estudios futuros, que incluyan otras escuelas en el trabajo de campo, proporcionarán datos nuevos y consecuentes perfiles lectores distintos. No hay que olvidar que la población de referencia es extremadamente heterogénea.

- ✓ Tipología A: lector hipertextual avanzado. Es un niño muy alfabetizado en lo digital debido a las prácticas constructivas que se desarrollan en el colegio con y gracias a las TIC y a las posibilidades económicas de su entorno familiar, condiciones que le dan la oportunidad de contar a diario con dispositivos con buena conexión. Por lo tanto, es un lector hipertextual avanzado, en el sentido en que conoce las herramientas que tiene a su disposición, hace un uso crítico suficiente de acuerdo a su edad (distingue la publicidad de otros espacios, sabe detectar peligros, distingue las fuentes de los documentos que halla en la web, etc.). Es un niño creativo (construye sus propias páginas web, blogs y/o sube vídeos que ha producido a plataformas tipo youtube) y puede llegar a implicarse como coautor en los espacios que visita. Su perfil como alumno en el colegio es avanzado en las distintas áreas del conocimiento y se demuestra muy pro-activo. Es, además, lector habitual en espacios analógicos, lo que le hace propenso a investigar otras formas de leer en la web, movido por la curiosidad y por lo que este entorno le puede ofrecer. Este lector reconoce los hipervínculos de manera fácil e intuitiva y entiende perfectamente cuál es su rol como “puerta de acceso” a las páginas web. No se cansa en sus movimientos y lecturas en la web y no experimenta sensaciones de pérdida.
- ✓ Tipología B: lector digital principiante inexperto. Es un niño con escasos recursos económicos familiares y pocas experiencias constructivas con las TIC en el colegio, por lo tanto, es un lector digital principiante o inexperto. Es decir, está en fase de aprendizaje y es un aprendizaje afectado por la falta de

posibilidades reales de experimentación. No sabe cómo moverse en los espacios virtuales y necesita constante guía de los maestros y maestras, a diferencia del perfil anterior que demuestra autonomía. Por lo general, prefiere la lectura de libros impresos, porque le resulta más fácil y es donde considera tener más posibilidades de encontrar las cosas que busca. Desconoce casi por completo el significado de los hipervínculos y, en muchos casos, le cuesta incluso hallarlos en las páginas. Se pierde con facilidad y se cansa mucho a la hora de realizar tareas algo complejas y articuladas (incluso las aptas para su edad). En los espacios virtuales reproduce la linealidad del texto escrito porque es la única que conoce.

- ✓ Tipología C: lector digital híbrido. Es un niño con buenas capacidades en el colegio y pocas prácticas en el mundo de las TIC (y las pocas que tiene son de reproducción de lo analógico en los espacios digitales) que busca la seguridad y la linealidad del libro impreso porque es donde suele moverse; por lo general imprime lo que encuentra, en parte porque así le han acostumbrado y en parte porque considera que en un libro es más fácil leer porque las cosas están bien organizadas, al contrario de lo que sucede en Internet. Es el lector digital híbrido porque está intentando adaptar sus competencias lectoras analógicas al entorno digital donde aún se mueve de forma analógica y sin aprovechar el potencial que ofrece la web. Por lo general, no tiene ninguna estrategia previa al afrontar la lectura digital, se lanza hacia la web y se conforma con lo primero que encuentra sin plantearse otras posibilidades. Sabe utilizar los hipervínculos, pero de forma totalmente mecánica, por lo tanto, no sabe explicar qué son ni para qué valen. Cuando se pierde en la web cierra todo y vuelve a Google que es su principal punto de referencia en Internet.
- ✓ Tipología D: lector digital lúdico. Es un lector de género masculino, amante de los videojuegos y los audiovisuales que puede encontrar en la web: todo lo que hace en este entorno está básicamente vinculado a estas dos actividades. Se mueve muy bien por estas páginas que ya conoce y realiza lecturas a saltos yendo y viniendo con lo que encuentra más llamativo y evitando, en la medida de lo posible, los textos alfabéticos, creando así una lectura muy personalizada y marcada por el entretenimiento. Asocia la web a diversión y le cuesta concebirla como espacio para el aprendizaje. Hace lecturas multilineales con mucha seguridad y no se cansa de moverse en este espacio siempre que realice alguna actividad que considere amena.
- ✓ Tipología E: lectora digitalizada precavida. Es una lectora de género femenino que utiliza la tecnología (ordenadores, tabletas, Smartphone, etc.) menos que sus compañeros varones. Valora y disfruta la lectura en texto impreso, a la que asocia conceptos como diversión y aventura, porque le permite descubrir mundos nuevos y desarrollar la imaginación. Las influencias educativas

parentales la convierten en una lectora algo más precavida que los otros perfiles, a la hora de moverse por la web, lo que incluye realizar consultas a personas mayores ante posibles dudas. Se mueve en la red buscando, en la medida de lo posible, los parámetros que la guían en el texto impreso: linealidad, izquierda-derecha y prevalencia de texto escrito. Se desorienta y demuestra cansancio cuando las imágenes y los formatos audiovisuales priman en la página, suele buscar el texto escrito para que la guíe y deja los demás lenguajes para el final. Es muy buena estudiante y procura reproducir en los espacios virtuales las competencias aprendidas en el colegio.

Los perfiles lectores desarrollados permiten conectar igualmente con ciertas necesidades en los ámbitos de educación mediática: reconocer la gramática de los distintos lenguajes presente en la web -imprescindible como lo es en la lectura en papel conocer a fondo el idioma en el que se está leyendo- para no hacer una lectura parcial de la narrativa digital interactiva; consentir que nuestro cerebro cree asociaciones y conexiones constantes en sus rutas hipertextuales y dejar libre acceso a la intuición, a la emoción, y a la espontaneidad, trascendiendo las dimensiones físicas de siempre. Conviene tener en cuenta que, aunque nuestra relación con los aparatos se inicia y se desarrolla desde una experiencia sensorial (ergonómica y háptica), el fenómeno lector digital está ligado a un conjunto de sensaciones no sólo físicas (emociones incluidas).

Los resultados hallados en esta investigación evidencian lo importante que es para distintas áreas del conocimiento (comunicación, educación, psicología cognitiva, semiótica, etc.) seguir profundizando en los ámbitos de la lectura digital (en cuanto campo de estudio fundamental en la era de la alfabetización digital). Este estudio se ha limitado a un universo que se podría ampliar en investigaciones futuras, por ejemplo, incluyendo niños y niñas de distintas edades (adolescentes o bebés inferiores a los tres años) o de distintas realidades sociales y geográficas. Por otro lado, sería interesante adoptar una metodología de tipo cuantitativo que ofrezca otro tipo de resultados. En este sentido se ha indagado en la técnica del *eye tracking* que analiza el recorrido de los ojos en la pantalla (en concreto es el proceso que mide en qué punto se encuentra nuestra mirada en la página que estamos leyendo). Gracias a lo complejo y sofisticado que son sus instrumentos de medición se generan datos cuantitativos que son muy útiles para explorar itinerarios sobre la lectura digital y se perfila como una de las posibilidades a tener en cuenta para profundizar estudios de esta naturaleza.

8. REFERENCIAS.

- Arduini, R., Barella, C., & Simonelli, S., (2009). *LibroVisioni Quando la lettura passa attraverso lo schermo*. Torino: Effatá.
- Albarello, F (2011). *Leer/Navegar en la red*. Buenos Aires: La Crujía.
- Barthes, R. (1987). *La muerte de un autor. El susurro del lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Barthes, R. (2002). *Variaciones sobre la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa. <http://dx.doi.org/10.14409/ie.v1i5.3947>
- Brandt, D., S. (2000). Do the means justify the end-user searching? *Computers in Libraries* 20(3), 54-57.
- Bolter, J. (1991). *Writing space. The Computer, hypertext, and the history of writing*. Lawrence. New Jersey: Erlbaum associates. <http://dx.doi.org/10.2307/357571>
- Casati, R (2013). *Contro il colonialismo digitale*. Roma: Laterza.
- Castells, M. (2009). *Comunicación y Poder*. Barcelona: Alianza.
- Cassany, D. (2012) *Leer y escribir en la Red*. Barcelona: Anagrama.
- De Oteyza, C. (2002). *Los desafíos de la escritura multimedia*. Caracas: Centro de Investigación y Comunicación.
- Eco, U. (1962). *Opera aperta*. Milano: Bompiani. <http://dx.doi.org/10.2307/40117464>
- Foucault, M. (1969). *La archeología del sapere*. Milano: Rizzoli.
- Furtado, J. (2007). *El papel y el píxel*. Gijón: Trea.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. Madrid: McGraw-Hill.
- Jenkins, H. (2009). *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Landow, G. (2009). *Hipertexto 3.0*. Barcelona : Paidós.
- Mackey, M (2002). *Literacies Across Media: Playing the Text*. London: Routledge Falmer. <https://doi.org/10.4324/9780203218976>
- Manovich, L. (2013). *Software takes command*. Londres-NY: Bloomsbury. <http://dx.doi.org/10.5040/9781472544988>
- Mangen, A., (2011). *Why bother with print? Some reflections on the role of fixity, linearity and structure for sustained reading*. The Reading Centre, University of Stavanger, The Unbound Book conference, Amsterdam/Den Haag. Descargado de <http://goo.gl/HjSaQQ>
- Mangen, A., (2008). Hypertext fiction reading: haptics and immersion. *Journal of Research in Reading*, 31 (4), 404–419, <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9817.2008.00380.x>

O'Reilly (2005). *What Is Web 2.0. Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*. Descargado de <http://goo.gl/XgakdO>

Rueda Ortiz, R. (2007). *Para una pedagogía del hipertexto*. Barcelona: Anthropos.

Santaella, L (2004). *Navegar no ciberespço*. São Paulo : Paulus.

Simone, R. (2012). *Presi nella rete*. Milano : Garzanti.

LA ADICCIÓN AL WHATSAPP EN ADOLESCENTES Y SUS IMPLICACIONES EN LAS HABILIDADES SOCIALES

Daniel Sánchez Díaz de Mera

Paula Lázaro Cayuso

Universidad Autónoma de Madrid

RESUMEN

El presente artículo pretende analizar cómo se desarrollan las habilidades sociales en adolescentes mediante el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y si la adicción derivada del uso de servicios de mensajería tales como WhatsApp puede mejorar la capacidad que tienen para mejorar sus habilidades sociales. Se presenta un estudio de caso cuya muestra es un grupo de estudiantes de la ESO de varios institutos de la Comunidad de Madrid. Mediante el análisis cuantitativo de los datos obtenidos se ha comprobado que no existe una relación directa entre los elementos que se estudiaron y por tanto los resultados mostraron que, al contrario de como se creía en la hipótesis inicial, no existe una relación directa entre las variables estudiadas. Entre las causas de este hecho se establece la necesidad de ampliar la muestra para encontrar todos los niveles de adicción al Whatsapp y de habilidades sociales.

PALABRAS CLAVE

Habilidades sociales - Herramientas digitales - Comunicación - Adolescentes - Tecnologías de la Información y la Comunicación - Adicción.

ABSTRACT

This article pretends to analyze how social skills develops through Information and Communication Technologies and if this addiction derives from the use of message services like Whatsapp could get the ability to increase social skills. It presents a case study which its sample is a group of students from ESO of different high schools from Madrid. Through the analysis of the obtained data it has been checked that there is not direct relation between the elements which were studied and so the results pointed to this effect. Among the causes of this fact is established the need to expand the sample to find all levels of addiction to Whatsapp and social skills.

KEYWORDS

Social relationships - Information and communication technologies - Communication - Adolescents - Digital tools - Addiction.

1. INTRODUCCIÓN

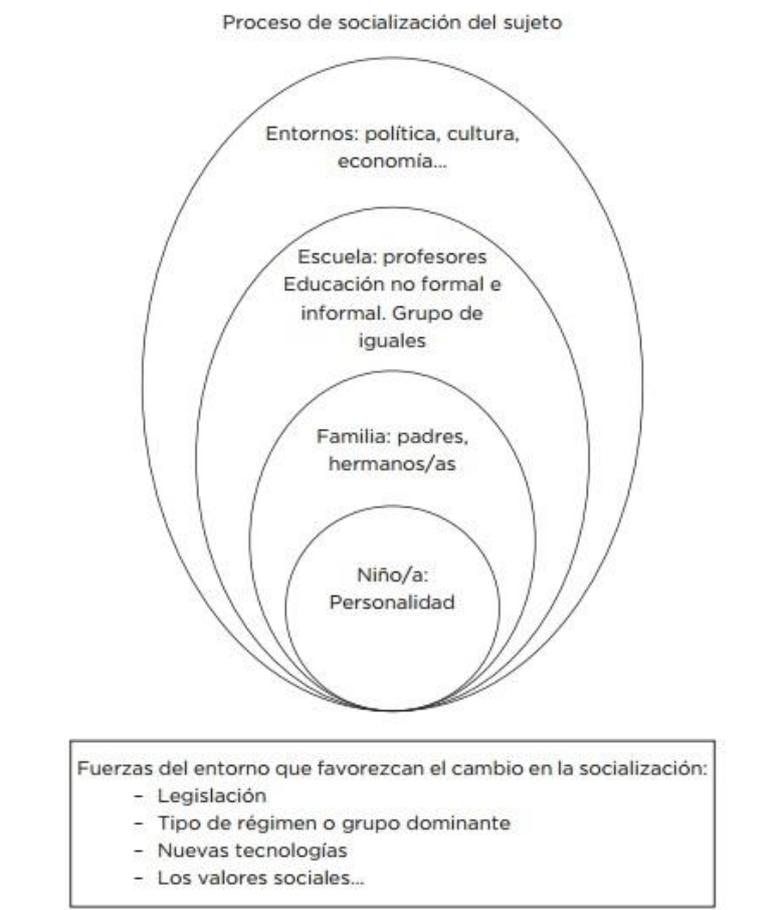
El proceso de socialización es muy importante a lo largo de la vida y la amistad es un factor relevante en la socialización de los adolescentes. Es un medio para aprender habilidades sociales y juega un papel central en la búsqueda del conocimiento y la definición de sí mismo. La amistad también es importante para lograr el desapego de los padres, fruto de los primeros círculos de desarrollo social, el establecimiento de relaciones y la afirmación de la identidad (Claes, 1992).

A medida que los jóvenes superan la pubertad y llegan a la adolescencia temprana, las amistades íntimas que han comenzado a formar en la preadolescencia se convierten en una parte esencial de su existencia, principalmente por dos razones. En primer lugar, debido a las muchas experiencias potencialmente desconcertantes de su vida, como son los cambios puberales en sus cuerpos y las exigencias sociales y académicas, llevándolos a la necesidad de hablar cosas personales con los amigos más íntimos y de confianza (Vidal-Abarca, García y Pérez, 2001).

Existen varios agentes externos que influyen en el proceso de socialización del adolescente y que conforman su personalidad a lo largo de su desarrollo, pero a pesar de ello, en nuestra sociedad española actual, la familia mantiene el principal rol de agente socializador durante el principio de la adolescencia, y este rol va desapareciendo a medida que el adolescente pasa por las diferentes etapas. Toda familia socializa al niño o a la niña de acuerdo a su modo de vida, a su cultura familiar, la cual a la vez está influenciada por la realidad social, económica e histórica de la sociedad en la que está (Silva, 2006).

La escuela, la sociedad y el entorno, son los otros agentes que influyen en el desarrollo social del adolescente, que irá tomando los rasgos diferenciales que compondrán su personalidad de acuerdo con estos grupos.

Imagen 1: Entornos de socialización del adolescente. (Silva, 2006)



La adolescencia es una etapa en la que lo social cobra un especial protagonismo. Son muchos los desafíos y las experiencias que un adolescente vive en esta etapa evolutiva, por lo que no les viene mal dominar ciertas habilidades que les permitan afrontar este momento evolutivo con ciertas garantías de éxito. Se puede considerar a las habilidades sociales como un tipo de herramientas personales muy útiles para un óptimo desarrollo y mantenimiento de las relaciones personales (Oliva Delgado et. al, 2011).

Encontramos varias concepciones para término de habilidades sociales:

Para Caballo (1993) las habilidades sociales son un conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas.

Según Pelechano (1996), debemos diferenciar entre competencia social (éxito social, reconocimiento social de los méritos personales) y competencia interpersonal (reconocimiento individual de personas más que de instituciones).

Se trata, en este último caso, del logro de una confianza personal, de ayuda hacia los demás y de un referente personal más que social.

Para Monjas (2000) son conductas verbales y no verbales que facilitan el intercambio social. Es decir, conductas habituales, no esporádicas que hacen más fácil entendernos, ayudarnos, corregirnos mutuamente, defender nuestros derechos y respetar al mismo tiempo los derechos de los demás.

Una gran variedad de autores coincide en la dificultad de acordar una definición de habilidades sociales (Caballo, 1993; Fernández Ballesteros, 1994) y que tal dificultad se vincula, entre otras cuestiones, a que están referidas siempre a un contexto específico. Las habilidades sociales se deben entender siempre en relación a un marco social y cultural determinado (Cohen, Esterkind, Betina, Valeria y Martinenghi, 2010).

Estamos en la sociedad del conocimiento con generaciones de estudiantes digitales (Prensky, 2011). La mayoría de estos educandos, quienes nacieron aproximadamente entre 1980 y 1994 (Oblinger y Oblinger, 2005) son representantes de las primeras generaciones que crecieron con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (En adelante TIC), adaptándose a ellas y tomándolas como algo natural en su desarrollo. Estos estudiantes, *“han crecido en un mundo digital y esperan utilizar estas herramientas para sus entornos avanzados de aprendizaje”* (Bajt, 2011).

El auge de las TIC en la sociedad ha supuesto un punto de inflexión en torno a los elementos que conforman la sociedad hoy en día. Cada día se utilizan estas tecnologías en múltiples contextos, dados sus beneficios, que nos facilitan la vida. Las TIC son más que simples herramientas pues facilitan, entre otras cosas, el acceso a la información, la automatización de tareas, aparición de nuevos canales de comunicación (Graells, 2000).

Según datos del Instituto Nacional de Estadística (2015), mientras que en el año 2006 el uso de ordenador e Internet entre los menores con edades comprendidas entre los 10 y los 15 años alcanzaba el 74,4% y el 72% de esta población, en el 2014 estas proporciones aumentaron hasta el 93,8% y el 92% respectivamente (Castro, 2013).

Asimismo, la disposición de teléfono móvil se incrementa significativamente, pasando del 23,9% entre los menores de 10 años al 90% en la población de 15 años. Si comparamos estos datos con la población de 16 a 74 años, en el año 2014 observamos que el 73,3% de este segmento poblacional ha utilizado el ordenador y el 76,2% ha utilizado Internet. Por tanto, no cabe duda de que existe en el uso de las TIC una gran brecha entre los nativos digitales y los inmigrantes digitales (Lozano, 2015).

Internet impregna cada recodo de nuestra actividad diaria y tiene una evolución frenética y difícilmente predecible. Estos rápidos pasos en su evolución los intenta seguir y asimilar la sociedad en tiempo record. Uno de los elementos actuales que está teniendo mayor impacto lo constituyen las Redes Sociales, que en este vertiginoso entorno nos plantean cuestiones diversas, referidas a su poder de comunicación, a su inmediatez, a su integración social o a sus beneficios (Gómez, Ferrer y de la Herrán, 2015).

Las relaciones entre los adolescentes cuentan ahora con un nuevo elemento que les permite poder realizarse de formas diferentes a las

La adicción al Whatsapp en adolescentes y sus implicaciones en las habilidades sociales.

tradicionales. El avance de las Tecnologías de la Información y la Comunicación ha permitido que podamos estar conectados de forma permanente con todo el mundo y ha modificado la forma en la que nos comunicamos con los demás (Gómez y Marta-Lazo, 2015). Esto no quiere decir que las relaciones tradicionales hayan desaparecido, pero si se han visto afectadas las formas de comunicación tradicional, desvirtuando en algunos casos algunos elementos clave de la misma.

La forma en la que los adolescentes se comunican ha cambiado en los últimos años. Según el informe de “La Sociedad de la Información en España 2009”, entre los jóvenes españoles, Internet ha desplazado a la televisión como medio que ocupa un mayor número de horas en su tiempo libre. Además, los jóvenes (adolescentes y jóvenes mayores de edad) sacan partido a las cualidades del teléfono móvil y siguiendo con más interés las producciones multimedia, a través del ordenador. La evolución de estas nuevas tecnologías ha traído consigo la aparición de diversas aplicaciones que permiten la comunicación entre las personas tales como Whatsapp, Telegram, Facebook Messenger, etc. (Bernete, 2010). Para los adolescentes que han crecido en la era digital, el uso de estas herramientas de comunicación es para ellos tan natural que las han tomado como parte esencial a la hora de comunicarse unos con otros (Martínez, 2013).

Como nos señalan Gimenez y Zirpoli (2015), el WhatsApp es una aplicación de chat para teléfonos móviles de última generación, los llamados Smartphone. Permite el envío de mensajes de texto a través de sus usuarios. Su funcionamiento es idéntico al de los programas de mensajería instantánea para ordenador más comunes. La identificación de cada usuario es su número de teléfono móvil. Los mensajes son enviados a través de la red hasta el teléfono de destino. Podremos enviar fotografías, notas de audio, vídeos, compartir nuestra ubicación, usar emoticonos o bloquear usuarios. Los ticks o palomitas son importantes porque indican el estado de envío y recepción de un mensaje.

El uso de *WhatsApp* –o cualquier otra aplicación similar, como *Line*– por parte de los adolescentes plantea nuevos problemas a tener en cuenta. El primero de ellos es la adicción. Estar pendiente de la respuesta de un mensaje que acaban de enviar o revisar continuamente la lista de contactos para saber la última hora de conexión o ver si han visto el mensaje que se envió anteriormente, son comportamientos muy habituales no ya sólo de adolescentes sino también de adultos. Y esto puede interferir en la atención que deben prestar en determinados momentos al estudio, a las tareas habituales o incluso a otras formas de ocio (Castro, 2013).

Además, Gimenez y Zirpoli (2015) recalcan que en el Whatsapp se pierde el tono de voz, propio de la conversación telefónica, y el registro de la mirada, los gestos, las posturas corporales, inherentes a la comunicación frente a frente. Los emoticonos hacen su aporte para reemplazar los matices de los que carece la palabra escrita, pero son insuficientes; sabemos que el malentendido es una característica estructural de la comunicación humana, pero se ha observado que los malentendidos se multiplican en la comunicación virtual.

Graells (2000), también advierte que existen ciertas desventajas derivadas del uso de las TIC, entre ellas la dependencia tecnológica que puede llegar a generar en los usuarios o los problemas de acceso a la intimidad y los accesos no autorizados a la misma. La concienciación por parte de estos, así como su educación en relación a su uso y mantenimiento es una de las piezas clave en el desarrollo de las TIC en la sociedad.

Por ello se deben estudiar cómo son las nuevas interacciones entre los adolescentes para así poder comprender en qué aspectos se han visto influenciadas por el uso de estas nuevas herramientas y los beneficios y perjuicios que se pueden dar. Este artículo pretende vincular los usos tecnológicos de algunas herramientas comunicativas con el papel que cumple la comunicación en los aspectos relacionados con la socialización en los adolescentes, así como algunos aspectos culturales derivados de los mismos.

2. MÉTODO

Diseño: Es un estudio de carácter exploratorio mediante metodología “ex post facto” descriptiva por cuestionario, de tipo empírico analítico. Se aplicó en el año 2016.

Participantes: Los participantes corresponden a N=66 (el 57,3% varones; el 42,3% mujeres) entre 13 y 16 años, con una media de 14,72 años y una desviación típica de 0,2 años. Pertenecen a los cursos entre 1º y 4º de la ESO de 2 institutos públicos de la comunidad de Madrid ubicados en la zona sureste, en Móstoles y Rivas-Vaciamadrid.

La elección de la muestra ha sido no probabilística intencional, atendiendo a la facilidad de acceso a la misma para poder realizar el estudio.

Instrumento: A la hora de elaborar el cuestionario se escogieron preguntas de dos test ya elaborados y validados.

Uno de ellos consiste en el *Test de Adicción a Internet* elaborado por Kimberly Young que mide el grado de dependencia a Internet a través de 20 preguntas evaluadas según una escala de tipo Likert de 0 - 5 puntos, permitiendo establecer cuatro grupos de individuos según la puntuación total:

- 0 – 19 puntos: Usuarios sin problemas de adicción.
- 20 – 39 puntos: Usuarios que exceden el tiempo de conexión, pero que tienen control sobre ello.
- 40 – 79 puntos: Usuarios con problemas ocasionales debidos al uso excesivo de Internet.
- 80 – 100 puntos: Usuarios con problemas frecuentes derivados del uso de Internet que repercuten en su vida diaria.

Este cuestionario se adaptó para especificar dentro del uso de internet la adicción que se tiene al uso del Whatsapp.

En segundo lugar, se utilizó *la Escala para la Evaluación de Habilidades Sociales* (Oliva Delgado et. Al, 2011) a través de la Junta de Andalucía que busca evaluar la percepción de los adolescentes sobre sus propias habilidades sociales a través de 12 preguntas evaluadas según una escala de tipo Likert de 0 - 7 puntos. Se obtiene una puntuación global en habilidades sociales, así

La adicción al Whatsapp en adolescentes y sus implicaciones en las habilidades sociales.

como puntuaciones concretas de las siguientes dimensiones que componen la misma:

- *Habilidades comunicativas o relacionales*: Se refiere al grado en que los adolescentes perciben que son hábiles o no para comunicarse y relacionarse con las personas.
- *Asertividad*: Se refiere a la percepción que los adolescentes tienen sobre su capacidad para ser asertivos, es decir, para expresar sus propias ideas o pedir información de forma adecuada y sin ser agresivo.
- *Habilidades de resolución de conflictos*: Los cuatro ítems que componen esta subescala se refieren a la capacidad percibida del adolescente para resolver situaciones interpersonales conflictivas en las que pueden actuar para encontrar soluciones

Una vez calculadas estas puntuaciones directas, pueden transformarse en puntuaciones baremadas en centiles usando las tablas correspondientes al sexo y la edad del chico o chica que haya cumplimentado el cuestionario.

En lo que se refiere a la habilidad de la escala total, el índice de consistencia interna alfa de Cronbach ha sido de .69 para N=2368.

Al final se elaboró un cuestionario en el que se recopiló la siguiente información: datos sociodemográficos (edad, sexo, curso); nivel de dependencia al WhatsApp (analizando si son conscientes del uso que hacen, si prefieren usarlo antes que estar con otras personas, si hacen amistades utilizándolo, si pasan mucho tiempo usándolo, si su uso les perjudica en el día a día, si se cabrean si les dicen que no lo usen, si su vida cambiaría a peor si no lo usasen, si pierden horas de sueño por escribir, si se han sentido mal por no usarlo...); y nivel de habilidades sociales (analizando si les cuesta hablar con personas que no conocen, si felicitan a sus compañeros cuando hacen algo bien, si les da vergüenza hablar cuando hay mucha gente, si les piden ayuda, si les cuesta invitar a una fiesta a un conocido, si les da corte hablar con alguien que les atrae, si les gusta decir que están muy satisfechos por algo realizado, si les cuesta pedir salir a alguien, si suelen mediar entre problemas, si son empáticos, si cuando creo que alguien está molesto conmigo le digo por qué y si cuando hay un problema con otros chicos/as busco varias soluciones).

Las variables de este estudio son, por tanto:

Tabla 1: Variables de estudio.

Nivel de adicción al Whatsapp.
Nivel de habilidades sociales.

Además, se establece como hipótesis para el desarrollo del estudio que a mayor uso del Whatsapp mayor nivel de habilidades sociales, es decir, la adicción generada por el uso de herramientas de comunicación como el WhatsApp ayudan a generar individuos con mejores capacidades en torno a las habilidades sociales.

El estudio se realizó en tres fases:

Primera fase: Durante este periodo se produjo un acercamiento a los centros en los que se realizó el estudio y se les puso al corriente del mismo para solicitar los permisos pertinentes. Una vez logrado, se acordó el número de alumnos que iban a participar, así como los cursos que oscilaron entre el segundo curso de secundaria y el cuarto curso de secundaria. La elección de estos cursos atiende al nivel de madurez que presentan los alumnos a estas edades y al uso que les dan a las diferentes herramientas de comunicación que ofrecen las TIC.

Segunda fase: Se realizaron los cuestionarios en los diferentes centros durante el mismo día y la misma hora para evitar posibles filtraciones o manipulaciones. Durante la encuesta se pidió a los alumnos que respondiesen con total sinceridad, dado el anonimato que presentan los instrumentos. Una vez realizados los cuestionarios se recogieron y guardaron para su posterior análisis.

Tercera fase: Se procedió a realizar un análisis exhaustivo de los resultados, tratando de comprobar las similitudes y diferencias que presentan los alumnos en función de los diferentes rangos de edad y tratando de definir los diferentes elementos distintivos de cada uno de ellos.

3. RESULTADOS

Se efectuó un análisis de correlaciones bivariadas mediante el coeficiente de correlación de Pearson utilizando el programa estadístico SPSS (versión 22.0). En los resultados no se encontró ninguna correlación entre las variables "Puntuación Test Adicción" y "Puntuación Test Habilidades Sociales". Se establecieron 4 niveles de adicción al Whatsapp y 4 niveles de habilidades sociales, dependiendo de la puntuación que sacarán los participantes en cada pregunta, lo cual permite diferenciar los diferentes aspectos de cada uno de los participantes en la prueba e incluirlos dentro de una categoría.

Frente a estas características se han encontrado en adicción al WhatsApp un 0% del nivel 1; un 37% del nivel 2; un 63% del nivel 3; un 0% del nivel 4, siendo el nivel 1 el de menor adicción y el nivel 4 el de mayor adicción.

En cuanto al nivel de habilidades sociales encontramos un 16% del nivel 1; un 31% del nivel 2; un 38% del nivel 3; un 15% del nivel 4, siendo el nivel 1 el que representa un menor nivel de habilidades sociales y el nivel 4 el que representa un mayor nivel.

En las tablas 2, 3 y 4 se muestran los estadísticos descriptivos analizados y los porcentajes de las puntuaciones obtenidas en cada uno de los test realizados.

La adicción al Whatsapp en adolescentes y sus implicaciones en las habilidades sociales.

Tabla 2: Estadísticos descriptivos.

Estadísticos descriptivos			
	Media	Desviación típica	N
Puntuación Test Adicción	44,48	8,151	66
Puntuación Test Habilidades Sociales	29,00	5,689	66

Tabla 3: Puntuación del test de Adicción.

Puntuación Test Adicción					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	19	1	1,5	1,5	1,5
	28	1	1,5	1,5	3,0
	30	1	1,5	1,5	4,5
	31	1	1,5	1,5	6,1
	34	2	3,0	3,0	9,1
	35	2	3,0	3,0	12,1
	36	4	6,0	6,1	18,2
	37	3	4,5	4,5	22,7
	38	1	1,5	1,5	24,2
	39	1	1,5	1,5	25,8
	40	5	7,5	7,6	33,3
	41	3	4,5	4,5	37,9
	moderadamente adicto	2	3,0	3,0	40,9
	43	4	6,0	6,1	47,0
	44	1	1,5	1,5	48,5
	45	1	1,5	1,5	50,0
	46	1	1,5	1,5	51,5
	47	3	4,5	4,5	56,1
	48	3	4,5	4,5	60,6
	49	4	6,0	6,1	66,7
	50	8	11,9	12,1	78,8
	52	4	6,0	6,1	84,8
	53	3	4,5	4,5	89,4
	54	3	4,5	4,5	93,9
	55	1	1,5	1,5	95,5
	57	1	1,5	1,5	97,0
	59	1	1,5	1,5	98,5
	bastante adicto	1	1,5	1,5	100,0
	Total	66	98,5	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,5		
Total		67	100,0		

En la tabla 3 se muestra como el 40,9% de los alumnos que participaron en el test de adicción se encuentran por debajo del nivel “moderadamente adicto” mientras que el 59,1% se encuentran entre los umbrales de “Moderadamente adicto” y “Bastante adicto” siendo un porcentaje bastante representativo de los alumnos analizados y que formaron parte del estudio.

Tabla 4: Puntuación del test de Habilidades Sociales.

Puntuación Test Habilidades Sociales					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	14	1	1,5	1,5	1,5
	17	1	1,5	1,5	3,0
	18	1	1,5	1,5	4,5
	20	1	1,5	1,5	6,1
	21	1	1,5	1,5	7,6
	22	4	6,0	6,1	13,6
	23	4	6,0	6,1	19,7
	24	3	4,5	4,5	24,2
	25	4	6,0	6,1	30,3
	26	1	1,5	1,5	31,8
	27	2	3,0	3,0	34,8
	28	7	10,4	10,6	45,5
	29	1	1,5	1,5	47,0
	30	6	9,0	9,1	56,1
	31	9	13,4	13,6	69,7
	32	3	4,5	4,5	74,2
	33	1	1,5	1,5	75,8
	34	4	6,0	6,1	81,8
	35	3	4,5	4,5	86,4
	36	3	4,5	4,5	90,9
	37	1	1,5	1,5	92,4
	38	2	3,0	3,0	95,5
	39	3	4,5	4,5	100,0
	Total	66	98,5	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,5		
Total		67	100,0		

En la tabla “Puntuación del test de Habilidades Sociales” se muestran las frecuencias absolutas y el porcentaje de las diferentes puntuaciones obtenidas por los alumnos que realizaron el test.

Los resultados obtenidos oscilan entre los 14 puntos y los 39. La puntuación máxima y mínima de este test es de 70 y 0 respectivamente por lo que los

La adicción al Whatsapp en adolescentes y sus implicaciones en las habilidades sociales.

resultados muestran una tendencia a establecerse en los valores medios de la escala, mostrando un nivel de habilidades sociales con tendencia a estar en la media.

Tabla 5: Correlaciones entre las variables.

Correlaciones		Puntuación Test Adicción	Puntuación Test Habilidades Sociales
Puntuación Test Adicción	Correlación de Pearson	1	,029
	Sig. (bilateral)		,816
	Suma de cuadrados y productos cruzados	4318,485	88,000
	Covarianza	66,438	1,354
	N	66	66
Puntuación Test Habilidades Sociales	Correlación de Pearson	,029	1
	Sig. (bilateral)	,816	
	Suma de cuadrados y productos cruzados	88,000	2104,000
	Covarianza	1,354	32,369
	N	66	66

En la tabla 5 se muestra la el índice de correlación entre las variables “Puntuación Test Adicción” y “Puntuación Test Habilidades Sociales” para comprobar si existe una correlación entre ambas.

Como se observa en la tabla 5 no existe una correlación significativa entre las variables estudiadas y por tanto no se puede establecer una relación entre ellas.

4. CONCLUSIONES

La investigación partió de la siguiente hipótesis: “a mayor adicción al WhatsApp, se produce un mayor desarrollo de las habilidades sociales”. Como se puede ver en los resultados obtenidos, no hay correlación entre la adicción al WhatsApp y la mejora de las habilidades sociales.

El estudio realizado en los institutos de la zona sureste de la Comunidad de Madrid tuvo unos resultados inesperados, ya que no se pudo comprobar la veracidad de la hipótesis establecida como punto de partida.

Hay diferentes variables que han influido en el resultado como por ejemplo el hecho de que la muestra no contaba con todos los niveles de adicción que podían establecerse de acuerdo al cuestionario, además el recoger muestras de dos institutos ha podido influir en que las respuestas sean parecidas, probablemente recogiendo datos de otros individuos de varios centros para la muestra, con características diferentes, el estudio hubiese sido más rico y se podrían haber obtenido resultados más significativos.

El hecho de que no se hayan obtenido unos resultados acordes a la hipótesis inicial no significa que sea un fracaso, ya que se han obtenido otros datos derivados del análisis que pueden ser de utilidad en futuras investigaciones o estudios.

Por otro lado, hay que tener en cuenta que las habilidades sociales vienen determinadas por otros factores que han podido influir en la investigación. No obstante, se han obtenido algunos datos interesantes mediante los cuestionarios realizados como que los participantes no son tan adictos al WhatsApp como se creía al partir en la hipótesis planteada. Todo esto nos insta a seguir trabajando sobre el tema y para futuras investigaciones tendremos en cuenta los resultados obtenidos, tratando de conseguir información relevante que nos permita establecer puntos de unión entre estas dos variables.

Queda por tanto un frente abierto en el que se pretenderá ampliar el estudio a una muestra mayor y de diferentes niveles sociales, para corroborar o desmentir este estudio, que ha servido como punto de partida.

5. REFERENCIAS

- Bajt, S. K. (2011). Web 2.0 Technologies: Applications for Community Colleges. *Wiley Periodicals, Inc.*, 154, 53-62. doi: [10.1002/cc.446](https://doi.org/10.1002/cc.446).
- Bernabete, F. (2010). Usos de las TIC, Relaciones sociales y cambios en la socialización de las y los jóvenes. *Revista De Estudios De Juventud*, 88(1), 97-114. Recuperado de: <https://goo.gl/mntV1q>
- Caballo, V. E. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- Castro, J. (15 de Abril de 2013). Adolescentes y Whatsapp. [Mensaje en un blog]. Recuperado de <https://goo.gl/YrS0Yv>
- Claes, M. E. (1992). Friendship and personal adjustment during adolescence. *Journal of Adolescence*, 15, 39- 55 doi: [10.1016/0140-1971\(92\)90064-C](https://doi.org/10.1016/0140-1971(92)90064-C)
- Cohen Imach, S., Esterkind, A., Betina, A., Valeria, S. y Martinenghi, C. (2010). Habilidades sociales y contexto sociocultural. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 29(1), 167-185. Recuperado de: <https://goo.gl/swNAVS>
- Fernández Ballesteros, R. (1994). *Evaluación conductual hoy. Un enfoque para el cambio en psicología clínica y de la salud*. Madrid: Pirámide.
- Gimenez, M., y Zirpoli, R. (2015). *Trastornos psicológicos vinculados al uso de Whatsapp*. Trabajo presentado en el VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXII Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, Buenos Aires. Recuperado de: <https://goo.gl/psazJG>
- Gómez, C. V. y Marta-Lazo, C. (2015). Modelo de integración educocomunicativa de "apps" móviles para la enseñanza y aprendizaje. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 46, 137-153. Recuperado de: <https://goo.gl/IFdms7>

La adicción al Whatsapp en adolescentes y sus implicaciones en las habilidades sociales.

- Gómez, M.; Ferrer, R. y Herrán, A. (2015) Las redes sociales verticales en los sistemas formales de formación inicial de docente. *Revista Complutense de Educación*, 26, 215-232. Recuperado de: <https://goo.gl/6yoVko>
- Instituto nacional de estadística. (2016). *Población que usa internet (en los últimos 3 meses)*. Recuperado de: <https://goo.gl/nDQBEx>
- Lozano, A. C. (2015). Usos sociales de internet entre los adolescentes españoles. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, 8, 1-14. doi:10.4995/reinad.2015.3649.
- Marqués, P. (2000). Las TIC y sus aportaciones a la sociedad. *Departamento de pedagogía aplicada, facultad*. Recuperado de: <https://goo.gl/ecNQpi>
- Martínez, F. (2013). Los nuevos medios y el periodismo de medios sociales (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid. Recuperado de: <https://goo.gl/iG3U0j>
- Monjas, M. (2000). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar*. Madrid: CEPE.
- Oblinger, D. G., y Oblinger, J. L. (2005). *Educating the Net Generation*, Washington: Educause. Recuperado de: <https://goo.gl/9mVwhx>
- Oliva, A., Antolín, L., Pertegal, M.A., Ríos, M., Parra., A., Hernando, A. y Reina, M.C. (2011). *Instrumentos para la evaluación de la salud mental y el desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueve*. Junta de Andalucía.
- Pelechano, V., Báquena Puigcever, M. y García Pérez, L. (1996). *Psicología de la Personalidad*. Barcelona: Ariel.
- Prensky, M. (2011). *Enseñar a nativos digitales*. Madrid: Ediciones SM.
- Silva, I. (2006). *La adolescencia y su interrelación con el entorno*. Injuve.
- Vidal-Abarca, E., García, R. y Pérez, F. (2001). *Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad*. Madrid: Alianza Editorial.

LA EDAD MEDIA EN LA PENÍNSULA IBÉRICA. LA RECONQUISTA A TRAVÉS DE MAPAS VIVOS: UN USO PRÁCTICO DE LAS TIC DENTRO DE LA HISTORIA

Francisco Javier Sánchez Sansegundo

Moussa Boumadan Hamed

Universidad Autónoma de Madrid

Ángel Gozalo Mandrión

Hp Educación España y Grupo AE

RESUMEN

Este trabajo se trata de un proyecto de innovación en la materia de Ciencias Sociales de 2º de la ESO, sobre la Reconquista en la Península Ibérica. En él proponemos la creación de un atlas histórico mediante filosofía maker y aprendizaje colaborativo. Los alumnos serán quienes desarrollen la actividad, una vez hayan investigado sobre el tema. Dentro de las nuevas tendencias del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la educación no podemos olvidarnos de los entornos que emulan la realidad y que actualmente están cada vez más presentes. El empleo de las TIC en este tema nos ayudará a que los alumnos consigan afianzar mucho más los conceptos, pues al realizar ellos una labor de investigación y de participación en la construcción de los contenidos, el nivel de retención de los mismos será mucho mayor.

PALABRAS CLAVE

Innovación – Tecnología – Historia – Reconquista - Mapas

ABSTRACT

This work is a tribute to an innovation project in the field of Social Sciences of the 2nd ESO, on the Reconquest in the Iberian Peninsula. We propose the creation of a historical atlas through maker philosophy and collaborative learning. The students will develop the activity. Within the new trends in the use of Information and Communication Technologies (ICT) in education, we don't forget of the environments that emulate reality. The use of ICTs in this topic helped us to get students to consolidate the concepts much more, so to carry out research and participation in the construction of content, the level of retention will be much greater.

KEY WORDS

Innovation – Technology – History – Reconquest - Maps

1. INTRODUCCIÓN

En este artículo vamos a presentar un proyecto de innovación con la finalidad de llevarlo a cabo en un centro educativo. En él proponemos la creación de un atlas histórico mediante filosofía maker y aprendizaje colaborativo. Para la elaboración del mapa, los alumnos harán uso de la técnica StopMotion, siendo ellos los que tengan que realizar el atlas.

Los alumnos serán quienes desarrollen la actividad y previamente hayan investigado sobre el tema. Mediante esta metodología intentaremos conseguir que el alumnado se implique directamente en su proceso de aprendizaje, sepan cómo trabajar en equipo y desarrollar el pensamiento crítico hacia la historia.

Transversalmente también estarán desarrollando ciertas competencias intrínsecas al proceso de creación de la actividad y uso de las herramientas. Debido a que la actividad no está totalmente dirigida y se les permite a los tener libertad en su creación, la creatividad es una habilidad a tener en cuenta en dicho desarrollo; al utilizar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) de diferentes formas y con diferentes funciones, van a poder desarrollar diferentes facetas de la competencia digital tales como la búsqueda activa de información, uso crítico y correcto de las TIC, gestión de recursos digitales, etc.

La función del docente dentro de esta dinámica deberá ser cambiante, estando en algunos momentos como director del aula mientras que otras vez tendrá que apoyar/guiar a los alumnos en su proceso de aprendizaje ya que serán ellos quienes estén realizando la actividad. Este nuevo rol lleva asociadas ciertas competencias y habilidades que se deben desarrollar para poder situarse dentro del aula con el alumnado y pasar del rol de transmisor de contenidos a dinamizador/guía del aula.

2. ANTECEDENTES

Las TIC están cada día más asentadas como motores que mueven la sociedad en general. Ya no son exclusivas del mundo empresarial, habiéndose convertido en herramientas que inundan nuestras vidas cotidianas. (Castells, 1999)

La evolución de las TIC en los últimos años ha sufrido un acelerón de grandes magnitudes. Bosco (1999), situó el origen de la etapa de los medios electrónicos y la digitalización en el 24 de mayo de 1844, cuando Samuel Morse envió el primer mensaje por telégrafo. La información comenzó a viajar más rápido que sus emisores, cosa que hoy día ya ni se duda, pues en cuestión de minutos el alcance de una publicación puede ser inabarcable, en gran medida por el auge de las redes sociales (Adell, 1997).

El ámbito de la educación no escapa a este fenómeno siendo cada vez mayor las inversiones tecnológicas para aprovechar las ventajas que ofrecen las TIC. La sociedad post industrial comenzó a llamarse sociedad de la información y comunicación siendo en sus inicios un movimiento político más que teórico, que pretendía superar el aislamiento social amparándose en la eliminación de distancias y el contacto continuo que ofrecen las TIC.

La Edad Media en la Península Ibérica. La Reconquista a través de Mapas Vivos: Un Uso Práctico de las Tic dentro de la Historia.

Siguiendo esta vertiente se puede constatar que existen perspectivas diversas en cuanto al aporte de las TIC a la sociedad. Como señala Adell (1997), se puede trazar una línea que va desde los más optimistas que ven en las nuevas tecnologías un medio capaz de suprimir todos los males de la sociedad (Negroponte, 1995); hasta los más pesimistas, que conciben las nuevas tecnologías como amenazas.

Aun observando las tendencias más pesimistas, hay que constatar que las TIC se encuentran en todo el espectro de la sociedad y la educación no es una excepción a ellas. El aprendizaje ya no solo se da dentro de las aulas sino que se realiza en otros escenarios menos formales y adoptando situaciones autorreguladoras. En este sentido las TIC han permitido diversificar los canales por los cuales los alumnos adquieren los conocimientos y realizan las consultas (Ruiz-Palomero, Sánchez y Gómez, 2013).

En este sentido, las TIC menos formales como las redes sociales permiten al alumnado un acceso a la información fuera del aula y dentro de ella, haciendo que el aprendizaje se descentralice y se generen, como anteriormente hemos comentado, entornos informales. Las TIC también van a tener un factor motivacional importante sobre el proceso de aprendizaje del alumnado, ya que dentro del aula van a ser un elemento altamente atractivo por las posibilidades que ofrece y fuera de ellas por las posibilidades de comunicación con otros usuarios (Gómez, Ferrer y Herrán, 2015).

Dentro de las nuevas tendencias del uso de las TIC en la educación no podemos olvidarnos de los entornos que emulan la realidad y que actualmente están cada vez más presentes. Estos entornos son los denominados Entornos Virtuales o 3D, en los cuales los usuarios tienen una experiencia virtual dentro de un entorno simulado. Estos entornos han permitido, tanto a los docentes como al alumnado, disfrutar de innovaciones metodológicas dentro y fuera del aula. Estos nuevos entornos nos permiten diseñar un mundo a nuestra medida y necesidades, posibilitando un aprendizaje más personalizado y adaptado (Berns, González-Pardo y Camacho, 2011; González-Pardo, Rosa y Camacho, 2014).

La evolución que han tenido las TIC estos últimos años ha sido exponencial, tanto en diversidad como en avance de usos. Para ello, el mundo educativo ha tenido que evolucionar en este sentido y desarrollar metodologías que pudiesen ser usadas con estas innovaciones tecnológicas. Una de estas metodologías que actualmente se están usando en el aula es la denominada Filosofía Maker.

Esta nueva práctica educativa que sitúa al alumno como protagonista de su propio aprendizaje, se enmarca en la filosofía del “aprender haciendo” (en inglés, “Learning By Doing”). (Rodríguez y Ramírez, 2014) señalan que esta metodología de aprendizaje proviene de la corriente constructivista que tiene su fondo en el aprendizaje en contra de los enfoques fundamentados en la enseñanza. Así, esta metodología pedagógica se aleja de las técnicas didácticas basadas en la recordación o memorización y se acerca a las técnicas del saber haciendo. Aprender haciendo no es un concepto novedoso, pues desde Aristóteles se cita que “lo que tenemos que aprender a hacer, lo aprendemos haciendo”.

Esta filosofía trae consigo una diversidad de propuestas educativas, dando importancia a la educación basada en el desarrollo de competencias STEM (Science, Technology, Engineering and Maths). Estas disciplinas son consideradas prioritarias en el desarrollo de los niños y jóvenes ya que implica también el desarrollo de otras competencias tales como el uso de herramientas de búsqueda de información, resolución de problemas o trabajo en equipo (Oliver, 2015).

El movimiento maker se basa en la teoría constructivista y construccinista: los estudiantes cambian de ser entrenados y formados en las escuelas a adquirir una serie de capacidades y habilidades que les van a permitir desarrollar su pensamiento crítico, resolver problemas de forma independiente y autónoma (Martinez y Stager, 2013).

Según Dougherty (2010), la cultura maker crea una revolución o cambio educativo. Este cambio tiene como finalidad mejorar el aprendizaje a través del uso de las TIC y la visión del Learning By Doing; creación de nuevos conceptos y asociaciones para el desarrollo de habilidades del s. XXI; y evolución de metodologías alternativas e innovadoras para mejora de las competencias STEM. Este desarrollo en diferentes áreas, hace que el aprendizaje tenga un mayor espectro y el alumno pueda desarrollar diferentes habilidades y competencias que pueden no se supongan concretamente con la materia.

Vega-Moreno, Cufié, Rueda y Llinás (2016), afirman que si por algo es interesante la cultura maker es por la ideología activa y participativa que lo impregna; por su potencial de integrar formas y entornos de aprendizaje, por su poder transformador de la educación ubicua. Los nuevos alumnos, los denominados makers, necesitan crear y tener un espacio donde fomentar la creatividad. Esto se debe a que estos usuarios están inmersos en un proceso de prueba continua con respecto a lo que pueden y no pueden hacer.

Para fomentar esa creatividad tan necesaria para estos nuevos perfiles, se les deben proporcionar espacios y herramientas adecuadas para tal término. Esta creatividad puede ser encauzada por las artes. La filosofía maker puede ser usada como medio de integración del arte dentro de la competencias STEM, pasando a ser STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts and Maths). Cilleruelo y Zubiaga (2014), conciben esta combinación como un nuevo marco de aprendizaje donde la curiosidad y el interés personal se convierten en motor y guía del conocimiento, un punto de partida para la exploración de diferentes soluciones a los problemas, empoderando la imaginación y prestando especial atención al proceso de experimentación colaborativa, o making.

Con todo lo que hemos comentado anteriormente, nuestro plan de trabajo se basará en un aprendizaje colaborativo. Un entorno colaborativo se basa en el trabajo en grupo desde la interacción y colaboración, aporta herramientas de comunicación y pone a disposición recursos humanos de diferentes ámbitos (profesores, expertos, compañeros,...). La colaboración como estrategia de aprendizaje, se basa en el trabajo en grupos de personas heterogéneas pero con niveles de conocimiento similares para el logro de metas comunes y la realización de actividades de forma conjunta, existiendo una interdependencia positiva entre ella, resultando sin lugar a dudas mucho más ventajoso que un aprendizaje de manera individual. (Marín-Juarros, Negre-Bennasar y Pérez-Garcías, 2014).

La Edad Media en la Península Ibérica. La Reconquista a través de Mapas Vivos: Un Uso Práctico de las Tic dentro de la Historia.

No cabe duda que gracias a las aplicaciones de diferentes herramientas como HP Sprout o el uso de proyectores y dispositivos, fomentaremos la competencia digital de los alumnos. Tradicionalmente los procesos formativos se han centrado en el lenguaje textual; sin embargo, manejar otro tipo de formatos como la imagen constituye un importante proceso de alfabetización. Aprender a manejar y manipular este tipo de contenidos permite crear recursos y desarrollar habilidades específicas relacionadas con la competencia digital. (San Nicolás, Fariña y Area, 2012).

Para la elaboración de nuestro trabajo, debemos estar al menos familiarizados con los mapas y atlas históricos pero, sobre todo, debemos conocer lo más básico sobre la cartografía. Una proyección cartográfica es una correspondencia entre localizaciones en el espacio tridimensional de la Tierra y su representación en el espacio bidimensional del mapa. Para poder realizarlos, la tecnología ha cambiado continuamente para resolver las demandas de nuevas generaciones de fabricantes de lectores de mapas. Los primeros fueron elaborados manualmente con plumas sobre pergamino; por lo tanto, variaban en calidad y su distribución fue muy limitada. La introducción de dispositivos magnéticos, tales como la brújula permitían la creación de mapas de diferentes escalas más exactos y más fáciles de almacenar y manipular.

El uso de cartografía lo podemos encontrar varios milenios antes de Cristo, teniendo su mayor eclosión entre los siglos XV y XVII, llevándose a cabo los grandes descubrimientos por parte de las principales potencias europeas; Aragón y Castilla, Portugal, Francia, etc. (Dominguez, 1993; Gonzalez, 1992, Jackson, 2008 y Suárez, 1969).

Sin lugar a dudas, uno de los grandes hitos dentro de la cartografía lo encontramos en la figura de Mercator. Gerhard Kremer, conocido comúnmente por su nombre latinizado, Gerardus Mercator adoptado en su ingreso en la Universidad de Lovaina en 1530 (Ubieto, 1970). En el año 1569 en Duisburg, Alemania, presentó la más famosa entre todas las proyecciones, según dice Snyder, delineando un mapa del mundo de 1,3 x 2 metros compuesto por 18 hojas. En él, utilizaba una proyección cilíndrica regular con meridianos que mantienen la equidistancia y son representados mediante líneas rectas. Los paralelos se representan también como líneas rectas, perpendiculares a los meridianos pero espaciados con un incremento proporcional al aumento de la latitud. Este fue el propósito del propio autor que intitula su obra *Nova et aucta orbis terrae descriptio ad usum navigantium emendate accommodata*. Su uso escolar en los mapas del Mundo ha sido continuamente criticado por las deformaciones que introduce en el tamaño de las áreas continentales aunque ha sido una de las proyecciones más utilizadas en estos cometidos. (Martinez, 1999).

Gracias a este avance, comienzan a surgir las cartas esféricas, utilizando la proyección cilíndrica de Mercator. Así queda expresado en el texto introductorio de los dos Derroteros que acompañaban al Atlas Marítimo de España. Concretamente en el primero de ellos, el Derrotero de las costas de España en el Mediterráneo y su correspondiente de Africa, se refieren las dificultades para el posicionamiento y la navegación en el pasado con el uso de las llamadas "cartas planas". En ellas la malla de meridianos y paralelos se construía utilizando grados de longitud de tamaño constante, aunque era bien

conocido que este tamaño aumenta hacia el ecuador y disminuye hacia los polos. Hasta que a fines del siglo XVI Gerardo Mercator “imaginó” y resolvió el discurso empleado en las cartas reducidas o esféricas. El aumento del tamaño de los grados de longitud hacia los polos fue expresado por Edward Wright mediante tablas para facilitar la construcción de las cartas, “dándolos de minuto en minuto de grado” allá por los años 1590. La gran ventaja de la proyección de Mercator para la navegación es que representa como una recta la línea de rumbo entre dos puntos o loxodroma. Esta proyección se sigue utilizando en las cartas náuticas actuales. No debemos dejar de lado las cartas náuticas, pues serán de suma importancia, pues representan las costas de los países. Dado el carácter conquistador de las potencias europeas, en muchos casos, estas cartas náuticas tenían una importancia mucho mayor que la de los mapas de las zonas interiores de los territorios. (Espino, 1999)

Si nos centramos en el ámbito hispano, son muchos los mapas que podemos encontrar a partir de siglo XVIII de nuestro territorio. Uno de los más antiguos que podemos ver es el Atlas de Tomás López en 1770 (García de Cortázar, 2012). Los anticuados mapas de Tomás López dominaron el panorama cartográfico español durante un largo periodo entre fines del siglo XVIII y comienzos del XIX. Sin embargo, Tomás López elaboraba cartografía de gabinete tradicional a partir de mapas y documentos históricos o de referencias y relatos, sin trabajo de campo, sin apoyo geodésico, sin atender adecuadamente a la esfericidad de la tierra y utilizando simbologías anticuadas más evocadoras que fidedignas, lo que le hace un mapa no muy fidedigno. Sería casi a mediados del XIX, cuando surja un nuevo atlas que rompa con el de Tomás López, El Atlas de España y sus posesiones de Ultramar fue concebido inicialmente por Pascual Madoz, (Madoz, 1850) como la base cartográfica de su monumental Diccionario Geográfico-Estadístico-Histórico. A principios de la década de 1840, conoce a al joven ingeniero militar Francisco Coello y lo implica en su proyecto. Ambos crean la empresa que editará el Atlas, cuyo primer mapa sale de la imprenta en 1847. Este Atlas significó un gran avance cartográfico en España, nada parecido se había realizado hasta entonces. Su escala 1:200.000 permitía situar la práctica totalidad de las poblaciones, tal y como requería el Diccionario Geográfico.

Veinte años después se crea el Mapa de España formado con motivo de la división del territorio en zonas militares para situar las reservas y depósitos del Ejército, por Ibáñez Íbero en 1884 (Monsalvo, 2010). Ya en 1875, tiene lugar el mapa de España del Instituto Geográfico y Estadístico, que será definitivo hasta bien entrado el siglo XX, exactamente hasta 1965. Este organismo pasó a denominarse Instituto Geográfico y Catastral en 1925 y como tal realizó las hojas editadas a partir de esa fecha. En 1931 recibió el nombre de Instituto Geográfico, Catastral y Estadístico. En 1939, al finalizar la guerra civil, vuelve a denominarse Instituto Geográfico y Catastral.

Hoy en día, con la llegada de la tecnología, hemos llegado a la creación de mapas con una calidad de detalles impensable hace unas décadas, un claro ejemplo de ellos lo tenemos en todos nuestros Smartphones, con Google Maps, en el que podemos tener una exactitud con una precisión cercana a los 3 metros. (Ditchburn, Maclean, y Mackay, 2011).

En cuanto a los trabajos en el ámbito de los atlas históricos, son muchos los que podemos encontrar, desde un ámbito universal, englobando toda la

La Edad Media en la Península Ibérica. La Reconquista a través de Mapas Vivos: Un Uso Práctico de las Tic dentro de la Historia.

historia y territorios del planeta, hasta atlas históricos mucho más específicos de una zona o un periodo muy concreto. (Duby, 1989; Echevarría Arsuaga, 2003).

Si en el siglo XVI la revolución llega gracias a Mercator (aún con sus deficiencias), en el siglo XX llegamos a otra revolución en la cartografía. Disponiendo de ordenadores y de sus avances, monitores, trazadores, impresoras, escáneres (remotos y de documentos) y los trazadores estéreo analíticos, junto con los programas de ordenador para la visualización, el proceso de imagen, el análisis espacial, y la gerencia de la base de datos, lo hicieron accesible al pueblo y han ampliado grandemente la fabricación de mapas.

Actualmente la mayoría de los mapas de calidad comercial se hacen usando software que figuran tres tipos principales: Diseño asistido por computador (DAO), Sistema de Información Geográfica (SIG) y software de ilustración especializada. Estas herramientas conducen cada vez a mapas más dinámicos e interactivos pudiendo ser manipulados digitalmente. Actualmente podemos encontrar en la web algunos ejemplos de mapas interactivos, pero muy simples y con poca interacción por parte del usuario, cambiando únicamente las fronteras de una manera muy esquemática o pudiendo trazar itinerarios por Europa simulando recorrerlos como hace varios siglos, a caballo o a pie, indicándonos cuál es la distancia que recorreremos y el tiempo que vamos a emplear en dicho viaje.

3. JUSTIFICACIÓN DE LA INNOVACIÓN

El uso de las TIC en el ámbito de las humanidades cada vez está más extendido, si bien aún queda mucho que realizar para alcanzar a otras materias consideradas mucho más proclives al uso de la tecnología.

En este proyecto pretendemos desmentir ese falso estereotipo y para ello hemos diseñado este proyecto para llevar a cabo en el centro educativo. De una manera amena y entretenida, el alumno será partícipe de la creación de los contenidos (Sánchez y Lázaro, 2016), los alumnos “makers” son los generadores de su propio contenido, siendo el profesor un mero guía.

La idea de implementar una filosofía maker en el aula es posible debido a los cambios que ha habido en el ámbito educativo. Hoy en día, los alumnos pueden contar con la tecnología necesaria para poder crear su propio contenido educativo, con la ayuda por supuesto del docente. Este cambio a la hora de abordar un tema educativo hace que los alumnos afiancen el aprendizaje, pues cuando se involucran en la generación del contenido, el aprendizaje es mucho más profundo y perdura más en el tiempo, siendo en muchos casos significativo.

En este caso hemos seleccionado como tema la Reconquista de la Península Ibérica por parte cristiana frente a los musulmanes y sus principales aportaciones en el ámbito cultural español. Este contenido, podemos encontrarlo dentro de la materia Geografía e Historia del primer ciclo de la ESO. Los alumnos de este curso, tienen que adquirir los siguientes conceptos:

- La Edad Media en la Península Ibérica. La invasión musulmana. (Al-Ándalus) y los reinos cristianos.
- La evolución de los reinos cristianos y musulmanes.
- Emirato y Califato de Córdoba.
- Reinos de Castilla y de Aragón (conquista y repoblación).
- Al-Ándalus: los Reinos de Taifas.
- Reinos de Aragón y de Castilla. Identificación de sus reyes más importantes.
- Utilización de mapas históricos para localizar hechos relevantes.

Este último punto nos servirá de hilo conductor para poder explicar todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde los alumnos elaborarán su propio mapa histórico, en este caso de la Península Ibérica y sus cambios fronterizos.

4. OBJETIVOS

4.1 General

Conocer los hechos históricos principales acaecidos en la Península Ibérica desde el siglo VIII hasta el siglo XV.

4.2 Específicos

Ubicar en el espacio y el tiempo los cambios fronterizos del territorio de la Península Ibérica durante la Edad Media.

Reconocer las aportaciones culturales del Islam en la Península Ibérica.

Fomentar el trabajo en equipo

Respetar los turnos de trabajo de los compañeros de grupo.

5. METODOLOGÍA Y MATERIALES

Para contextualizar el contenido que se va a detallar a continuación, éste se enmarca dentro del 1º ciclo de la ESO, dentro de la materia Geografía e Historia. Según el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, se establece el currículo básico de la educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, sobre el cual se han definido los contenidos a desarrollar siguiendo los criterios de evaluación enmarcados dentro de la materia de Geografía e Historia para el 1º ciclo de la ESO, dentro del Bloque 3. La Historia. Dentro de este bloque, se han tenido en cuenta los criterios de evaluación 27 y 28 de dicho bloque.

En total, esta secuencia didáctica abarca todo el contenido desde la situación de la Península Ibérica en el siglo VIII hasta la estabilización de los reinos cristianos y la convivencia con Al-Ándalus. A continuación se desglosa la lista de los contenidos a tratar dentro de esta secuencia:

- Situación de la Península Ibérica en el siglo VIII.
- Concepto de Reconquista.

La Edad Media en la Península Ibérica. La Reconquista a través de Mapas Vivos: Un Uso Práctico de las Tic dentro de la Historia.

- Orígenes de los reinos cristianos.
- Evolución de las fronteras de los reinos cristianos y musulmanes.
- Principales hechos históricos a lo largo del proceso de la Reconquista.
- Reyes más importantes de los diferentes reinos hispánicos.

Para una mejor comprensión se detallarán cada una de las sesiones en las cuales vamos a desarrollar esta secuencia didáctica. Con respecto a este tema, se realizará en un total de 5 sesiones. La metodología usada será mixta centrándonos en la filosofía maker como pilar. Además, se utilizarán las TIC como vehículo de búsqueda de la información y creación de contenidos además de potenciar el desarrollo de la competencia digital en el alumnado. Cada una de las sesiones irá enmarcada en una tabla con los siguientes apartados: número de sesión, objetivos específicos de la sesión, metodología, materiales. Al final de la secuencia se detalla la evaluación propuesta, a continuación, desde la Tabla 1 hasta la Tabla 5, se detalla la información concerniente a las sesiones.

Tabla 1. Sesión 1

Sesión 1
Objetivos de la sesión: <ul style="list-style-type: none">• Introducir el tema sobre la Península ibérica y su evolución desde el siglo VIII hasta el siglo XV.• Obtener información sobre los conocimientos previos de los alumnos sobre el tema.• Generar los grupos de trabajo.
Metodología <p>La primera sesión de la secuencia didáctica tendrá como finalidad principal situar al alumnado sobre el tema que se tratará. Lo primero que se realizará será una breve dinámica orientada a obtener una información sobre los conocimientos de los estudiantes concernientes al tema. En este caso se propone generar una lluvia de ideas sobre el tema y posteriormente crear un cuento ficticio con los hechos e ideas que los alumnos hayan generado. De esta forma podremos saber cuál es su saber sobre el tema a tratar.</p> <p>Les indicaremos que formen grupos de 4 miembros para realizar las actividades que se van a proponer en estas sesiones. Los grupos formados deben estar constituidos mediante consenso entre el docente y el departamento de orientación del centro. Finalmente, introduciremos el tema y las actividades a desarrollar con una breve píldora de conocimiento haciendo uso de una presentación proyectada.</p>
Materiales Pizarra Tiza Proyector

Tabla 2. Sesión 2

Sesión 2
Objetivos de la sesión: <ul style="list-style-type: none">• Mostrar las diferentes etapas de la Reconquista• Profundizar en los hechos más relevantes de la Reconquista
Metodología <p>En la sesión se iniciará un recorrido y una contextualización sobre la Reconquista. Se situará a los alumnos sobre un mapa de la Península para tener una información gráfica sobre el evento y los hechos. Se tratarán las diferentes etapas en las que está dividida la Reconquista, señalando a su vez los hechos más importantes o relevantes de esas etapas. Para ello, el docente utilizará un proyector para ilustrar sobre un mapa de la Península Ibérica los hechos y movimientos oportunos.</p>
Materiales Pizarra Tiza Proyector

Tabla 3. Sesión 3

Sesión 3
Objetivos de la sesión: <ul style="list-style-type: none">• Identificar y analizar los orígenes de los reinos cristianos• Profundizar sobre la evolución de las fronteras en la Reconquista
Metodología <p>Se comenzará ilustrando la sesión con las diferentes banderas de los primeros reinos cristianos y se trabajará sobre ellas. Los alumnos deberán aportar sus ideas sobre qué era cada uno y donde estarían situados. El docente proyectará un mapa con solo el contorno en la pizarra para que los alumnos indiquen los primeros reinos cristianos y sus comienzos. Posteriormente se pasará, con la misma dinámica, a mostrar la evolución de dichos reinos dentro del mapa de la Península Ibérica.</p>
Materiales Pizarra Tiza Proyector

Tabla 4. Sesión 4

Sesión 4
Objetivos de la sesión: <ul style="list-style-type: none">• Introducir al alumnado en el uso de la técnica de video StopMotion• Crear contenidos multimedia sobre la Reconquista• Ampliar la información sobre la Reconquista por parte del alumnado de

**La Edad Media en la Península Ibérica. La Reconquista a través de Mapas Vivos:
Un Uso Práctico de las Tic dentro de la Historia.**

manera autónoma.
Metodología La clase se desplazará al aula donde se sitúen los ordenadores Hp Sprout. Cada grupo se situará en un ordenador. Se trabajará dentro de los grupos creados en la sesión 1. Se indicará a los alumnos que deben realizar un mapa en movimiento de la Reconquista utilizando la técnica de StopMotion y el Hp Sprout. Se hará una breve introducción sobre el uso del ordenador y la técnica StopMotion. Se indicará a cada grupo sobre qué etapa de la Reconquista deben realizar el vídeo del mapa en movimiento. Se les proporcionará los materiales correspondientes tales como cartulinas, tijeras, lápices de colores y un mapa físico de la Península Ibérica. Antes de iniciar la actividad de creación multimedia, deberán realizar una búsqueda dentro de la red para ampliar la información dada en el aula sobre la etapa asignada. Desarrollarán un guión breve sobre el vídeo a realizar.
Materiales Proyector Cartulina, tijeras, mapa del contorno de la Península Ibérica y lápices de colores Hp Sprout.

Tabla 5. Sesión 5

Sesión 5
Objetivos de la sesión: <ul style="list-style-type: none">• Ampliar la información sobre la etapa de la Reconquista asignada• Desarrollar el trabajo en equipo en la creación de materiales
Metodología Se continuará trabajando sobre la creación del vídeo de la etapa asignada en la sesión anterior. Los grupos seguirán siendo los mismos. Se les proporcionará la mitad de la sesión para terminar el vídeo y crear un proyecto final con él. Posteriormente, cada grupo deberá ponerse de acuerdo con el resto de grupos para construir un vídeo en conjunto con los demás vídeos. De esa forma tendremos un solo vídeo al final que muestre la totalidad de las etapas de la Reconquista. El vídeo se reproducirá en el aula, se debatirán cada uno de los fragmentos y se profundizará sobre los hechos mostrados. El vídeo se exportará a una plataforma de gestión de vídeos para empezar a construir una biblioteca multimedia de aula y de esa forma ampliar con cada actividad multimedia el repositorio creado por los alumnos. Para finalizar la sesión, se realizará una evaluación por parte del alumnado sobre los conocimientos adquiridos mediante una rúbrica. Dicha rúbrica debe ser completada por los propios alumnos.
Materiales Proyector Hp Sprout.

6. CONCLUSIONES Y AMPLIACIÓN

Como hemos podido ver, el empleo de las TIC en este tema nos ayudará a que los alumnos consigan afianzar mucho más los conceptos, pues al realizar ellos una labor de investigación y de participación en la construcción de los contenidos, el nivel de retención de los mismos será mucho mayor.

Con el uso del Sprout y su software de StopMotion, lograremos que los alumnos creen su propio atlas histórico de una manera muy fácil y sencilla, a través de un aprendizaje maker. La elaboración de este StopMotion ayudará a los alumnos a conseguir un mejor aprendizaje sobre este tema de la Reconquista de la Península. Al realizar ellos un trabajo de investigación, el aprendizaje es mucho más significativo que si lo explicásemos con un mapa ya construido. En este proyecto en el que el alumno por grupos busca la información, la comprende y la plasma en la creación de un atlas histórico que posteriormente compartirán con sus compañeros en clase, aporta un valor incuestionable en el proceso de andamiaje de su conocimiento.

Ya hemos hablado de los beneficios que le aportarán al alumno, pero una vez más la labor del docente será fundamental, si bien dejará de ser un maestro al estilo "tradicional", y se convertirá en un guía de sus estudiantes. Dirigirá en todo momento el proceso y una vez finalizado servirá de mediador en el debate que haga que los alumnos discutan sobre el tema en cuestión y solucionen las posibles dudas y/o errores que puedan tener.

Como ya hemos indicado, esto se trata de un proyecto que aún no ha podido realizarse de manera práctica, pero queríamos hacer ver las posibilidades que hay dentro de las ciencias sociales a la hora de utilizar las TIC. Esto no quiere decir que no vayamos a realizar el proyecto, si bien por el momento no hemos contado con la oportunidad necesaria para poder realizarlo.

Si finalmente se lograra la realización de este proyecto y resultara satisfactorio, la idea es continuar con él, en este caso con el apartado artístico y cultural que se mezcla en este periodo único en la Historia de España y posteriormente con un tema de mayor envergadura, como es la Edad Media en Europa.

7. REFERENCIAS

- Adell, J. (1997). Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información. En *EDUTEC. Revista electrónica de tecnología educativa*, nº 7.
- Berns, A.; González-Pardo, A y Camacho, D. (2011). "Implementing the use of virtual worlds in the teaching of foreign languages (level A1)." *Proceedings of Learning a Language in Virtual Worlds: A Review of Innovation and ICT in Language Teaching Methodology*. p.33-40, Warsaw.
- Bosco, J. (1995). Schooling and Learning in an Information Society. En U.S. Congress, Office of Technology Assessment (ed.) Education and

La Edad Media en la Península Ibérica. La Reconquista a través de Mapas Vivos: Un Uso Práctico de las Tic dentro de la Historia.

- Technology: Future Visions, OTA-BP-EHR-169 (pp. 25-56). Washington, DC: U.S. Government Printing Office
- Castells, M. (1999). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Madrid: Veintiuno editores.
- Cilleruelo, L. y Zubiaga, A. (2014) Una aproximación a la Educación STEAM. Prácticas educativas en la encrucijada arte, ciencia y tecnología. Jornadas de Psicodidáctica
- Ditchburn, D.; Maclean, S. & Mackay, A. (eds.). (2011). *Atlas de Europa Medieval*. Madrid: Cátedra.
- Dominguez, R. (1993). *Arte y etiqueta de los Reyes Católicos. Artistas, residencias, jardines y bosques*. Madrid: Alpuerto SA.
- Dougherty, D. (2013). The maker mindset. In M. Honey & D.E. Kanter (Eds.), *Design, make, play: Growing the next generation of STEM innovators*, pp. 7-11. New York, NY: Routledge.
- Duby, G. (1989). *Atlas histórico mundial*. Madrid: Larousse.
- Echevarría, A. (2003). *Atlas histórico de la Edad Media*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Espiago, J.(1999). "Cartografía", en *Sociedad Geográfica Española*, nº 3, pp. 51-63.
- Gómez, M.; Ferrer, R. y Herrán, A. (2015) Las redes sociales verticales en los sistemas formales de formación inicial de docente. *Revista Complutense de Educación*, Vol. 26 , 215-232.
- Gonzalez, M. (1992). Los reinos hispánicos en la Baja Edad Media. En *Historia de la Edad Media*. (pp. 300-307). Barcelona: Ariel.
- González-Pardo, A.; Rosa, A y Camacho, D. (2014) Behaviour-based identification of student communities in virtual worlds. *Comput. Sci. Inf. Syst.* 11(1): 195-213 <https://doi.org/10.2298/CSIS130214003G>
- Jackson, G. (2008). *Introducción a la España medieval*. Madrid: Alianza editorial.
- Ladero, M.A. (2004). *La formación medieval de España: Territorios. Regiones. Reinos*. Madrid: Alianza Editorial.
- Madoz, P. (1850) *Diccionario geográfico-estadístico-histórico de España y sus posesiones de Ultramar*.
- Marín-Juarros, V.; Negre-Bennasar, F. y Pérez-Garcias, A (2014). Entornos y redes personales de aprendizaje (PLE-PLN) para el aprendizaje colaborativo, en *Revista Comunicar 42: ¿La revolución de la enseñanza?*. Vol. 21.
- Martinez , E. (1999). *Atlas histórico de España*. Madrid: Istmo.
- Martínez, S.L. & Stager, G. (2013). *Invent to learn: Making, tinkering and engineering in the classroom*. Torrance, CA: Constructing Modern Knowledge Press

- Menéndez, G. (1941). *Atlas Histórico español*. Madrid: Editora Nacional.
- Monsalvo, J.M. (2010). *Atlas Histórico de la España medieval*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Negroponte, N. (1995). *Being Digital*. Nueva York: Knopf.
- Oliver, N. (2015). La tecnología Elemento clave para la necesaria transformación de la educación Revista TELOS (Cuadernos de Comunicación e Innovación)
- Rodríguez, A.B., & Ramírez, L.J., (2014). Aprender haciendo-Investigar reflexionando: Caso de estudio paralelo en Colombia y Chile”. Revista Academia y Virtualidad, 7 (2), pp. 53-63 <https://doi.org/10.18359/ravi.318>
- Ruiz-Palmero, J.; Sánchez, J. y Gómez, M. (2013). Entornos personales de aprendizaje: estado de la situación en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, 42, 171-181
- Sánchez, J y Lázaro, M (2016). Los alumnos deben pasar de ser ‘consumidores’ a creadores de conocimiento. *Educación* 3.0. Recuperado el 30 de noviembre de 2016 de <http://www.educaciontrespuntocero.com/opinion/los-alumnos-deben-pasar-consumidores-creadores-conocimiento/41199.html#comment-170467>
- San Nicolás, M.B.; Fariña, E y Area, M. (2012). Competencias digitales del profesorado y alumnado en el desarrollo de la docencia virtual. El caso de la Universidad de la Laguna, en *Revista de Historia Educativa de Latinoamérica*, Vol. 14 No. 19, julio – diciembre 2012, pp. 227 - 245
- Suárez, L. (1969). La España de los Reyes Católicos. En Menéndez Pidal, R. *Historia de España*, tomo XVII, Madrid: Espasa-Calpe.
- Ubieto, A. (1970). *Atlas histórico. Cómo se formó España*. Valencia: ANUBAR.
- Vega-Moreno, D.; Cufié, X.; Rueda, M^a. J, & Llinás, D. (2016). Integración de robótica educativa de bajo coste en el ámbito de la educación secundaria para fomentar el aprendizaje por proyectos. International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI), 6, pp. 162-175
- Vygotsky, L. (1985). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: MIT Press.

LA OBRA DE TONUCCI COMO RECURSO DIDÁCTICO EN LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS

Carmen Isabel Reyes García

Ángeles Perera Santana

Fátima Sosa Moreno

Facultad de Ciencias de la Educación.
Universidad de las Palmas de Gran Canaria

RESUMEN

La formación inicial de los maestros y maestras constituye uno de los factores clave a la hora de analizar la calidad de la educación. A pesar de esto, en la práctica la formación continúa desarrollando modelos tradicionales de enseñanza-aprendizaje centrados en la teoría y alejados de la realidad. Útiles para la formación inicial de los educadores, las ideas de Tonucci contribuyen, sin duda, a profundizar en el papel que los formadores tenemos en la calidad de vida de los niños y niñas, de los jóvenes y, también, de los adultos. Esta publicación pretende promover, a partir de sus ideas, el pensamiento reflexivo y formular propuestas de actividades y tareas de aprendizaje que establezcan conexiones entre la realidad educativa y el saber teórico en muchas de las asignaturas de los Grados de Educación Infantil y Primaria.

PALABRAS CLAVES

Formación inicial del profesorado - conocimiento práctico - actividades de aprendizaje – metodología - educación superior.

SUMMARY

Initial teacher training is one of the key factors in analyzing the quality of education. Despite this, in practice, the training continues developing traditional models of teaching and learning theory-oriented far from reality. Tonucci's ideas are useful for teaching as part of the in-service teacher training because they are fundamental to deepen the role educators have in the quality of life of children, youth and adults. This publication is intended to promote, from his ideas, reflective thinking and the formulation for proposals for learning activities and tasks that develop connections between the educational reality and the theoretical knowledge in many subjects of Preschool and Primary Education Degrees.

KEY WORDS

Preservice teacher education - learning activities - practical knowledge – methodology - higher education.

1. LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO Y EL CONOCIMIENTO PRÁCTICO

La formación inicial de los maestros y maestras¹² constituye uno de los factores clave a la hora de analizar la calidad de la educación. Sin embargo, en nuestro país las sucesivas reformas educativas no han supuesto, paralelamente, cambios en la formación inicial del profesorado por lo que en las Facultades de Educación, a pesar de las modificaciones en los planes de estudio, se plantean actuaciones didácticas y enfoques similares a los de hace veinticinco años. Hoy en día, en los centros de formación del profesorado el conocimiento se presenta como algo cerrado, acabado e inventado por otros y la labor del alumno se reduce fundamentalmente a reproducirlo lo más fielmente posible sin participación e interpretación alguna (Murillo, 2006; Pérez 2010a; Pérez 2010b; Zabalza, 2004).

La formación del profesorado continúa desarrollando modelos tradicionales de enseñanza-aprendizaje centrados en la teoría y alejados, en muchos casos, de la realidad. Se sigue haciendo hincapié en la adquisición de conocimientos teóricos y se infravalora el conocimiento práctico (Pérez-Gómez, 2010); muchos docentes opinan que es la competencia en la que mejor han sido preparados en la universidad (Martín, Fernández, González y Juanas, 2013). Esta formación todavía presenta un marcado carácter académico, con pocas posibilidades de interpretación y aplicación de los conocimientos teóricos en situaciones prácticas (Marcelo, Yot, Mayor, Sánchez y Murillo, 2014; Rodríguez-Martínez y Díez, 2014).

Para Tonucci (2012a) la formación inicial del profesorado es la pieza clave para lograr el cambio en la educación. Este autor opina que en las universidades se sigue enseñando como antes, es decir, impartiendo conceptos e ideas que aparecen en los libros y haciendo exámenes. El defiende que la formación no debe hacerse en las aulas sino en el taller, no debe estar centrada en la exposición del profesor sino en los grupos de discusión. Partiendo del pensamiento pedagógico de Tonucci, ofrecemos una propuesta metodológica que fomenta el pensamiento práctico de los estudiantes de magisterio a través de la reflexión y el debate. Por tanto, el contexto donde se podría implementar esta propuesta de formación sería en las asignaturas de los Grados de Educación Infantil y Primaria de las facultades de Educación.

No cabe duda de que el dominio de los contenidos teóricos es una competencia importante, más aún cuando nos estamos refiriendo a una enseñanza universitaria, no únicamente profesional. Sin embargo, la formación de docentes no debe reducirse al dominio de los contenidos de las materias, sino que debe centrarse en la adquisición de aquellas competencias que les permitan llegar a ser buenos docentes y educadores, en saber aplicar estos contenidos a la realidad escolar. Uno de los retos del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) es conseguir el cambio metodológico en la enseñanza superior que posibilite el desarrollo de competencias y pasar de una

¹²A pesar de estar de acuerdo con el uso no sexista del lenguaje y del empleo de términos cuyo género sea inclusivo, vamos a ceñirnos en la redacción de este trabajo a los principios de la economía lingüística, por lo que evitaremos repeticiones y desdoblamientos innecesarios –al menos, para la correcta comprensión del texto–.

formación centrada en la acumulación de conocimientos a otra dirigida a la acomodación y construcción de saberes prácticos (Biggs, 2005; Zabalza, 2004). De acuerdo a estos presupuestos, el conocimiento práctico del profesor es una de las competencias básicas de los docentes (Ibarrola-García, 2014; Pérez-Gómez, 2010a; Moral y Pérez, 2009; Murillo 2006; Schön, 1983). Este tipo de conocimiento, también denominado conocimiento en la acción (Schön, 1983), se refiere a los procesos de reflexión que el profesor activa al entrar en contacto con la práctica. Para Clandinin (1986), el conocimiento práctico es un conocimiento experiencial, es un conjunto interrelacionado de conocimientos, valores y teorías implícitas sobre la enseñanza. Este conocimiento se elabora a partir de procesos de reflexión en la acción y sobre la acción, por tanto es trascendental que los futuros docentes aprendan esta capacidad cognitiva de orden superior y profundicen en ella.

Un tópico recurrente en la literatura psicológica y pedagógica ha sido la relación entre el conocimiento teórico y práctico. En esta línea, Clara y Mauri (2010) partiendo de una perspectiva constructivista analizan y comparan el conocimiento práctico y sus relaciones con el conocimiento teórico y con la práctica profesional del docente desde cuatro conceptualizaciones diferentes. Castello (2010) amplía el debate incluyendo planteamientos socioculturales para reconceptualizar la relación entre teoría y práctica citando las comunidades de aprendizaje y el aprendizaje situado.

También bajo este enfoque sociocultural Pérez-Gómez (2010a) afirma que el conocimiento práctico es el resultado de largos procesos de socialización durante su experiencia escolar como estudiante y como profesor en contextos escolares donde se aprenden inconscientemente imágenes, ideas, artefactos sobre la escuela y la labor docente. Este autor defiende que la reconstrucción del conocimiento práctico requiere que los docentes revisen y cuestionen las mismas imágenes, ideas y prácticas que desarrollan en su actividad cotidiana. Propone como estrategia básica en la formación del profesorado implicar a los aprendices en teorizaciones prácticas sobre sus propias prácticas es decir analizar las teorías implícitas, creencias y valores que conforman su propia práctica. Las teorías implícitas (concepciones o creencias arraigadas) son determinantes a la hora de enseñar o aprender, más que la presentación de nuevos conocimientos y más que proporcionar recursos o pautas de acción eficaces. Por lo tanto, la formación del profesorado debe ser un proceso de explicitación y redescrición progresiva de las representaciones mentales de las teorías implícitas de los futuros profesores (Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez, 2006). Pérez-Gómez (2010a) opina que a la hora de desarrollar esta estrategia se hace necesario la figura del mentor experto que tutorice los procesos complicados de cuestionamiento de la propia práctica y los planteamientos alternativos y creativos.

Moral y Pérez (2009) afirman que todo profesor o profesora tiene potencial para desarrollar su propio conocimiento práctico o su teoría personal de la enseñanza, que consigue cuando comienza a ser consciente y a reflexionar sobre el valor de la teoría, sobre el porqué de su existencia, utilidad, aplicación, consecuencias e implicaciones. Pero el educador generará conocimiento práctico si en su formación inicial se le ha instruido en la disponibilidad y la apertura a la reflexión. Rosales (2013) opina que esta

competencia se debe empezar a fomentar en el periodo de prácticas de los maestros durante su formación inicial:

“Se entiende la reflexión sobre la práctica como un proceso de continua combinación de conocimiento teórico con la realidad vivida, proceso en el que el conocimiento constituye un instrumento analizador de la realidad y ésta un medio para probar la validez de aquel” (Rosales, 2013, p.13).

Por otra parte, no sólo en el ámbito de la formación del profesorado se defiende la necesidad de formar a los estudiantes en el desarrollo del conocimiento práctico ya que son muchos los autores que han respaldado la promoción de la reflexión en el estudiantado universitario (Barnett, 1994; Brockbank y McGill, 2002; Hanna, 2002; Michavila, 2002; Teichler, 1999).

Por todo ello, es indispensable que la formación inicial del maestro debe estar basada en un aprendizaje relevante donde el estudiantado participe activamente en el estudio, reflexión, aplicación y comunicación del conocimiento (Mayorga y Madrid, 2015).

2. LA OBRA DE TONUCCI COMO RECURSO DIDÁCTICO EN LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS

La práctica reflexiva de los estudiantes se puede realizar desde cualquier asignatura e implica que el alumnado activa recursos cognitivos tales como el análisis, el razonamiento, las inferencias, las transposiciones, las interrelaciones o la contextualización cuyo objeto pueden ser los propios contenidos teóricos de la asignatura, pero también las experiencias personales o los temas que suscitan interés (Ibarrola- García, 2014).

Este trabajo, más que el estudio de las teorías de Tonucci, ofrece una propuesta para fomentar el pensamiento práctico y el posicionamiento personal del estudiantado frente a su obra. Para promover la práctica reflexiva el profesorado de los Grados deberá utilizar estrategias metodológicas centradas en la discusión, el debate y el trabajo colaborativo donde el conocimiento se use no solo para la transmisión, sino como herramienta para el análisis, la comprensión y la toma de decisiones en la práctica. Con este objetivo hemos seleccionado las teorías de Tonucci, no solo por lo que significa conocer y debatir sus propuestas, sino porque son fundamentales para profundizar en el papel que los formadores tenemos en la calidad de la educación, y para repasar las condiciones y características de un buen docente. En este sentido, al igual que Álvarez (2013), consideramos que la lectura profesional permite a los estudiantes explorar otras dimensiones de la educación ayudando a configurar el pensamiento y a ilustrar la práctica.

La obra de Francesco Tonucci estudia los procesos de aprendizaje de los niños y las niñas y su relación con el entorno; aborda, también, el papel de los adultos en la educación de los pequeños y en su desarrollo como personas. Insiste el pedagogo italiano en la idea de que pensamos con demasiada frecuencia en el futuro de los niños y niñas, de ahí que, ante sus requerimientos y preguntas, respondamos con frases como: “te vendrá bien para cuando seas mayor”, “cuando seas mayor lo entenderás”. Esto nos lleva a desdeñar todas sus posibilidades, opiniones e inquietudes. Los niños y niñas

tienen entidad e identidad como una realidad del presente y, como tal, debemos observarlos y escucharlos.

Tonucci defiende la importancia de la tarea del docente, independientemente del nivel en que trabaje; tarea en la que es irremplazable: todos los educadores son importantes y deben estar a la altura de las expectativas depositadas en ellos. Esto nos lleva a defender una forma de entender la educación, y la vida, dialogada, crítica, creativa, que nos reconoce como personas que saben ver posibilidades donde otras solo observan dificultades. Cada uno de sus libros, incluso los de viñetas, son el resultado de la investigación sobre la realidad, con los métodos y procedimientos que caracterizan los estudios universitarios. Su lenguaje sencillo y sus ideas, que parecen resultado del sentido común, no deben llevarnos a engaño, no son opiniones personales o una postura personal ante el mundo. Son fruto de la reflexión que se basa en los datos, la observación y el análisis de experiencias.

Explica Tonucci (2012b, p.151) sobre los derechos y deberes en educación:

Parece que, en la tradición educativa, a los niños les corresponde los deberes y a los adultos los derechos. Los niños deben escuchar, aprender, repetir, obedecer, respetar. Los adultos, en cambio, deben defender, reivindicar, luchar, declarar huelgas, manifestarse. Sin duda, lo que los adultos se han reservado para sí mismos es mucho más rico y estimulante (...).

Estas palabras expresan muy bien la posición que Francesco Tonucci ha tenido a lo largo de sus intervenciones en la escuela y la ciudad: es necesario ponerse en el lugar de los niños y niñas e intentar ver el mundo desde su perspectiva; ese ha sido el motor de su prolífico trabajo. Ya a comienzos de la década de los 70, defendió la escuela como un espacio para la investigación y para la construcción del conocimiento. Actualmente, en pleno siglo XXI, parece que hemos asumido este principio, no en vano se repite en currículos, programaciones y cursos de formación inicial y permanente, pero la práctica educativa sigue a años luz de ese paradigma. Por esto, sus propuestas mantienen la actualidad y el vigor; sus libros y viñetas son una invitación a descubrir nuevas lecturas de la realidad cotidiana, a profundizar en la forma de entender nuestro trabajo y la relación que mantenemos con nuestros estudiantes, tengan la edad que tengan. Su obra se convierte así en un recurso inestimable para promocionar el pensamiento práctico en los futuros docentes.

Con el objetivo de promover el pensamiento práctico y la reflexión a través de la obra de este prestigioso pedagogo italiano, se ha diseñado una propuesta metodológica para los grados de Educación Infantil y Primaria. De este modo, los futuros docentes podrán establecer a partir de diversos materiales, relaciones entre su realidad educativa y el saber teórico.

3. ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE PARA FACILITAR EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO PRÁCTICO

En sus viñetas y artículos, Tonucci ha abordado la organización del tiempo y el espacio en la escuela, la formación de los docentes, las metodologías de trabajo de los educadores, la política educativa, pero, también, la educación para la salud, la experimentación científica, el mundo artístico, las

relaciones afectivas, la diversidad, etc. Esto permite organizar actividades de aprendizaje que pueden ser utilizadas en la formación de futuros docentes de distintas etapas educativas y en diversas asignaturas que se incluyen dentro del ámbito de la Didáctica General, de la Psicología, o de las Didácticas Específicas aunque también pueden plantearse de manera integrada desde varias materias.

Como señalan Marcelo *et al.* (2014), citado en Falconer y Littlejohn, (2006) un diseño del aprendizaje sólo puede ser compartido si se trata de una representación que facilite toda la información que los profesores necesitan para llegar a entenderla, proporcionando detalles de los elementos constituyentes de toda actividad de aprendizaje como las tareas de aprendizaje, recursos y apoyos que son necesarios. Por ello, además de las actividades, describiremos brevemente otros elementos característicos de la propuesta metodológica.

El pensamiento práctico a través de la reflexión se puede promover desde cualquier materia, desde cualquiera de los contenidos de un temario, lo verdaderamente relevante es que cada profesor se cuestione qué metodología es adecuada para que sus alumnos puedan relacionar la teoría con la práctica. De ahí la necesidad de plantear metodologías que superen esta dicotomía todavía vigente en la formación inicial de maestros y que promuevan el pensamiento reflexivo de los estudiantes (Colén, Jarauta y Castro, 2016). En definitiva, se trata de seleccionar una serie de actividades y tareas de aprendizaje que permitan a los estudiantes establecer vínculos entre los conocimientos que tienen que aprender con el mundo, y por tanto con sus vivencias, con las experiencias pasadas y con las nuevas, aquellas que están por venir pero que despiertan inquietudes y expectativas.

En una investigación reciente, realizada en algunas universidades españolas, Marcelo *et al.* (2014) encontraron que el profesorado universitario utiliza una amplia variedad de actividades y tareas de aprendizaje. Según estos autores, las actividades son acciones destinadas a cumplir un conjunto de competencias y criterios de evaluación a través de una serie de tareas utilizando un conjunto de herramientas y recursos. Las agrupan en las siguientes categorías: asimilativas, de gestión de la información, de aplicación, comunicativas, productivas, experienciales y evaluativas. Por lo tanto, las actividades se dividen en función de la competencia que generan. También constataron que son las actividades asimilativas (aquellas que buscan del estudiantado promover su comprensión acerca de determinados conceptos o ideas) las más frecuentes. Este tipo de actividades en sí mismas no favorecen la conexión de los conocimientos que tienen que aprender con la realidad, por tanto, no pueden desarrollar el pensamiento práctico. En cuanto a las tareas, se refieren a las acciones concretas que realizarán los estudiantes para conseguir esas competencias: escribir un texto, cantar una canción, etc. Para alcanzar el objetivo anterior será necesario ampliar el abanico de actividades y tareas de aprendizaje. A veces estos términos suelen confundirse con el vocablo estrategia metodológica, que es la secuencia de actividades que el profesor organiza como pauta de intervención en el aula para conseguir los objetivos de aprendizaje.

Ibarrola-García (2014) propone una serie de estrategias metodológicas para facilitar la relación entre la teoría y la práctica y desarrollar el conocimiento práctico en la formación inicial:

- Diario reflexivo individual y grupal
- Registro de experiencias
- Carpetas de aprendizaje o portafolios
- Trabajo colaborativo entre alumnos
- Enseñar técnicas de observación sistemática
- Estudio de casos prácticos
- Reconstrucción mental y verbal de situaciones escolares
- Auto-informe
- Ejercicios de inferencia teórica a partir de casos particulares
- Resolución de casos de intervención educativa
- Reflexión compartida en los Seminarios de *Practicum*
- Verbalización y narración de experiencias reales
- Detección y análisis de teorías implícitas del docente que han influido
- Detección metacognitiva de vacíos teóricos a cubrir con formación
- Auto-evaluación y hetero-evaluación entre los practicantes
- Utilización de la indagación como investigación
- Utilización didáctica de la confrontación o conflicto cognitivo
- Interacción consigo mismo, con los demás y con la teoría
- Observación sistemática de escenarios de clase y reflexión sobre la observación realizada
- Ejecución de proyectos de investigación--acción individuales. Los alumnos identifican un problema de enseñanza y diseñan un proyecto de investigación--acción completo, y sobre él se reflexiona en clase
- Construcción y análisis de diarios personales. Los alumnos elaboran un diario personal que refleja la construcción de su teoría personal
- Enseñanza simulada. Se realiza una grabación en vídeo de una situación de enseñanza y se analiza detenidamente cada uno de sus elementos
- Análisis de casos. Comparación de casos de profesores expertos y principiantes

También sugiere con ese mismo fin otras como la entrevista a expertos, el diálogo reflexivo grupal, la narración de experiencias reales, los diarios personales o la metodología de investigación-acción.

A continuación, presentamos diferentes actividades estructuradas por temas o ámbitos de trabajo. En cada una aparecen algunas ideas claves sobre el pensamiento de Tonucci, así como las tareas que los estudiantes deberán realizar para desarrollar el pensamiento práctico a través de la reflexión, usando estrategias cognitivas de orden superior como: interpretar, confrontar, debatir, opinar, valorar, argumentar, discutir, debatir, planificar, describir, comentar, responder a preguntas y explorar alternativas. Es decir, se trabaja toda la tipología de actividades mencionada por Marcelo *et al.*(2014). Esta propuesta de tareas y actividades supone un recurso educativo a través del cual los estudiantes tendrán oportunidades para analizar, decidir, evaluar y

aportar diferentes respuestas educativas a cuestiones o situaciones educativas donde Tonucci plantea algún reto.

Si comparamos las actividades y tareas que proponemos con las estrategias metodológicas señaladas anteriormente por Ibarrola-García(2014), puede concluirse que dicha propuesta de trabajo incluye las siguientes estrategias metodológicas: trabajo colaborativo, reconstrucción mental y verbal de situaciones escolares, ejercicios de inferencia teórica a partir de casos particulares, resolución de casos de intervención educativa, verbalización y narración de experiencias reales, detección y análisis de teorías implícitas del docente que han influido, detección metacognitiva de vacíos teóricos a cubrir con formación, interacción consigo mismo, con los demás y con la teoría.

Respecto al contexto de aprendizaje, en primer lugar entendemos que el conocimiento práctico precisa de un contexto amplio y abierto donde se fomente la cooperación y el debate continuo de las ideas y experiencias entre los aprendices a docentes. Por ello se precisa de unas condiciones espaciales apropiadas para permitir llevar a cabo actividades de grupo. Por tanto, se podrán realizar en el aula ordinaria, en laboratorios, en seminarios virtuales, en el hogar, etc.

La organización o agrupamiento del alumnado dependerá de la tarea o actividad. Algunas están orientadas al trabajo individual pero casi todas incluyen una tarea que requiere del trabajo en pequeño grupo (confrontar ideas, argumentar, analizar) o el grupo clase (debatir).

En cuanto al rol del docente o papel que asumirá en cada actividad de aprendizaje será la de orientar y facilitar el intercambio y el análisis. En esta propuesta pensamos que los docentes deben presentar correctamente las tareas, fomentar y mediar en la participación, orientar, supervisar el trabajo de los estudiantes.

Por último, respecto a la temporalización, es difícil calcular la duración que se debe dedicar a cada una de las actividades de aprendizaje propuestas, dependerá de muchos factores: nivel de implicación y madurez de los estudiantes, importancia de la actividad, etc. En cuanto al momento en que se plantearán, depende del tema que se esté trabajando, aunque no representará ninguna dificultad dado el carácter transversal de la obra de Tonucci.

Las actividades propuestas se apoyan en textos, viñetas, vídeos de conferencias y entrevistas realizadas al autor; además, los estudiantes tendrán que apoyarse en sus propias experiencias personales.

3.1 Actividades de aprendizaje sobre metodología y teorías de enseñanza-aprendizaje.

- a) Se plantea la lectura de “La escuela como alternativa”, capítulo del libro La escuela como investigación (Tonucci, 1979). A partir de la lectura y exposición de las ideas fundamentales que defiende el autor, se abrirán muchas perspectivas para la valoración de hasta qué punto la escuela que conocemos es un espacio para la construcción del conocimiento, cómo es la escuela que hemos vivido y que conocemos (a través de la

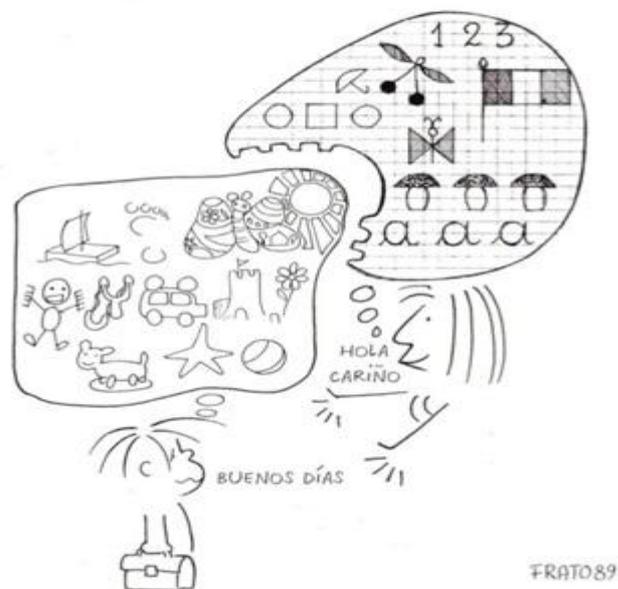
historia personal de cada alumno-a pero también gracias a la asignatura del *Practicum*). Para ilustrar la reflexión puede aportarse material y experiencias concretas tal como hace el autor en el libro, a cuya segunda parte denomina precisamente “Experiencias”.

- b) Para profundizar en las elecciones metodológicas podemos estudiar el capítulo I de la segunda parte de su libro “A los tres años se investiga”, “Elecciones metodológicas” (Tonucci, 2006a). No valen por igual todas las formas de trabajar, caemos en un engaño, además de en una incoherencia, cuando declaramos que es necesario que los niños construyan su aprendizaje pero no valoramos su proceso de adquisición y de descubrimiento. Es un texto sencillo que enumera reflexiones genéricas que sirven de antesala para las experiencias que se recogen a continuación. A estas páginas se pueden añadir las del capítulo 3 de su libro “¿Enseñar o aprender? La escuela como investigación quince años después”, capítulo que se denomina “Las opciones de la escuela: ¿enseñanza o aprendizaje?” (Tonucci, 1993).

3.2 Actividades de aprendizaje sobre la creatividad y los diferentes lenguajes utilizadas por los niños-as sobre todo en los primeros años de escolarización

Defiende el pedagogo italiano que, en muchos casos, la escuela ahoga las posibilidades de los niños y niñas y que se limita a adiestrarlos en un lenguaje único y uniforme. Ante esto el pequeño se va acomodando y olvidando, progresivamente, de las formas de expresión más personales. El lenguaje de la escuela está tan interiorizado después de multitud de años de instrucción, que se puede mostrar a los futuros docentes una viñeta como la que sigue para que la interpreten (Figura 1) y, a partir de ahí, muestren sus opiniones sobre lo que en ella se explica

Figura 1 (Tonucci 1989a, p.44)

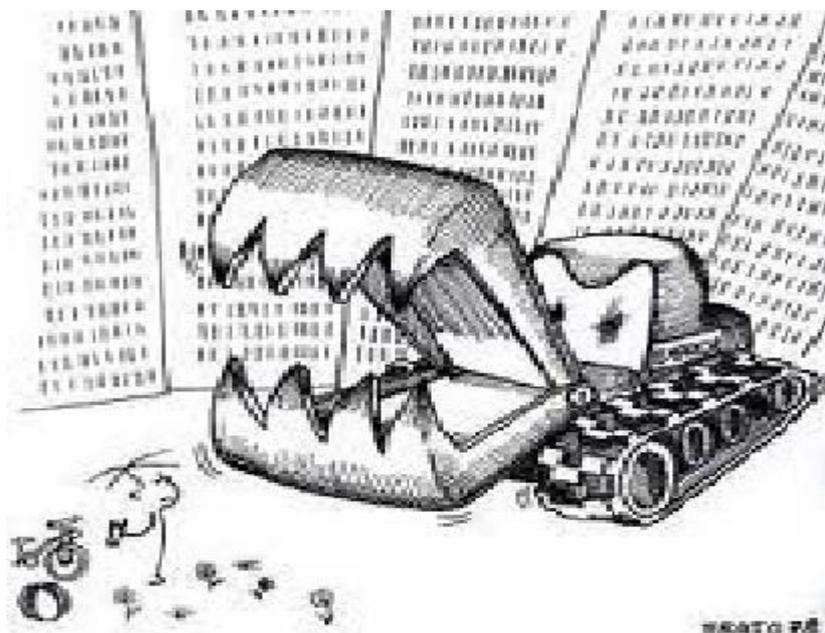


Una vez consumada esta primera toma de contacto con la visión de Tonucci, podemos aportar al debate algunas producciones de los niños y niñas escolarizados como las que muestra el autor en “La escuela como investigación” (Tonucci, 1979). En distintos cuadros puede observarse la evolución del pequeño que al principio dibuja una gran variedad de mariposas, continuas búsquedas expresivas como las clasifica Tonucci. Pero, a medida que la escuela corrige esta forma de proceder, en ejercicios posteriores se ve la mariposa del docente, lineal y uniforme, y los dibujos libres del niño en los que prima esta forma y no la inicial. En el último cuadro, leemos la conclusión del investigador: “El niño ha ‘aprendido’, ha renunciado a su mariposa para adoptar la de la maestra, se ha convencido de que él ‘no sabe’ pintar mariposas. La búsqueda ha terminado”. Podemos, entonces, darle la palabra a nuestro alumnado y que argumente con ejemplos y experiencias propias si cree que es éste un planteamiento exagerado, al margen de la realidad, o si piensan que responde a la práctica cotidiana de la escuela.

3.3. Actividades de aprendizaje sobre la relación del niño y la niña con el medio

El proyecto de “La ciudad de los niños” defiende una visión del entorno que va más allá de la relación de los niños-as con la urbe. La naturaleza, el juego, la construcción de espacios, la necesidad de movimiento de los pequeños, necesidad que, en muchos casos, la escuela no tiene en cuenta; todos estos aspectos pueden trabajarse a partir de la obra de Tonucci. Los adultos no somos conscientes de cómo la organización del entorno limita a los niños y cercena sus posibilidades de autonomía y relaciones sociales; por eso se puede proponer a los estudiantes que se están formando como maestros/as un comentario sobre esta viñeta (Figura 2):

Figura 2 (Tonucci 1989b, p.155)



Posteriormente, los estudiantes tendrán que describir algunos espacios. Se pueden distribuir por grupos: a unos les tocarán, por ejemplo, los parques, a otros, las escuelas, sus aulas y patio, a otros, la calle, etc. para, a continuación, ofrecer alguna alternativa de distribución u organización diferente pensando en el desarrollo integral de los niños y niñas.

El carácter transversal de las investigaciones de Tonucci, permite que un mismo texto sea válido para diferentes áreas de conocimiento y temas. Un ejemplo de ello lo tenemos en este fragmento de “La ciudad de los niños” (Tonucci,1997, p.62):

Ya se ha hablado de la importancia del juego libre en el desarrollo del hombre. Y juego libre implica autonomía, reencontrarse solos, libres de control, con la posibilidad de afrontar el propio riesgo y así experimentar la satisfacción del problema resuelto, de la dificultad vencida.

Antaño el tiempo de los niños estaba dividido claramente entre el formal, de la obligación, que era el de la escuela, los deberes, el catecismo; y el informal, del placer, que era el del juego: el “tiempo libre”. El niño administraba de modo autónomo este tiempo y, si no transgredía ninguna de las reglas sociales, podía alejarse de casa, encontrarse con quien quisiera, para dedicarse a sus juegos preferidos. Era el tiempo de las experiencias personales, las que llevaban a las niñas y sobre todo a los niños a explorar el entorno, a conocer sus secretos, observando la vida de los animales y de las plantas, experimentando los cambios climáticos, las características de los diversos elementos de la naturaleza.

A partir de este texto, podemos preguntarnos y debatir sobre la importancia del juego en el desarrollo de los niños y niñas, sobre la relación entre espacio y juego, también sobre la literatura de tradición oral (folclore infantil) y el vínculo entre texto y juego.

3.4. Actividades de aprendizaje relacionadas sobre la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura

La metodología de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura más tradicional, y frecuente en la escuela, olvida la función y sentido que tienen en nuestra sociedad leer y escribir, y centra todo el esfuerzo del niño y del docente en reproducir un trabajo mecánico (gran cantidad de hojas de caligrafía, lectura de unidades sin sentido, textos poco significativos desde la experiencia de los niños y niñas) (Figura 3). Escribir es algo más que reproducir aleatoriamente grafías y leer es más que descodificar mensajes. La perspectiva constructivista integra el descubrimiento que el aprendiz va haciendo de la lectura y escritura a lo largo de los primeros años, con situaciones ricas en significado para los aprendices. La función comunicativa es la más importante de la lengua, la que le da sentido, también a la lectura y la escritura, tal como exponen el currículo, las investigaciones y el saber común. Aun así, la práctica escolar sigue obviando esta finalidad y llegamos a considerar imprescindibles ejercicios que, aunque habituales, no son coherentes con este principio fundamental. Utilizaremos la siguiente viñeta para recordar ejercicios de lectura y escritura que hayamos realizado como alumnos o hayamos planificado como maestros-as en práctica.

Figura 3 (Tonucci, 1988, p.49)



Después enumeraremos los objetivos y destrezas que trabajan cada uno de estos ejercicios y reflexionaremos sobre su eficacia en la formación de futuros lectores y escritores. Para completar este análisis comentaremos el artículo “El nacimiento de lector” (Tonucci, 1989c) en el que el autor italiano expone algunas de las claves para aficionar a los niños a la lectura, en contraposición con la práctica escolar habitual. De nuevo, será interesante contrastar estas ideas con la experiencia que los estudiantes universitarios, futuros docentes, han tenido como alumnos de Educación Infantil, Primaria y Secundaria.

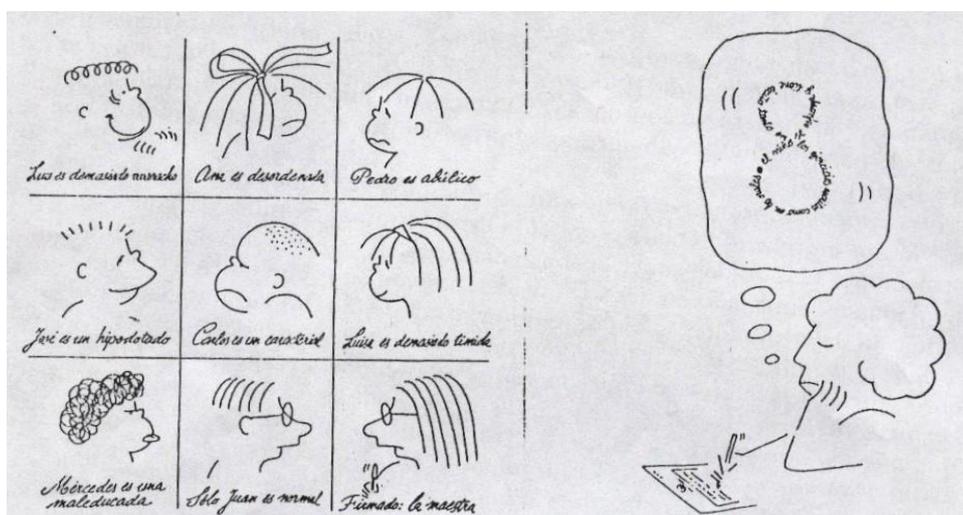
3.5. Actividades de aprendizaje sobre el modelo de evaluación del aprendizaje

En este grupo de actividades se propone reflexionar sobre la evaluación que se está desarrollando en las aulas de los centros educativos de cualquier etapa. Para ello, será necesario, en primer lugar, que cada estudiante repase sus conocimientos y experiencias personales en sus años escolares o su *Practicum*, luego que las comparta y discuta con sus compañeros y compañeras. Después se plantearán cómo se está realizando la evaluación en las escuelas, institutos e incluso se podría analizar en la propia universidad. Finalmente, debatirán acerca de si estas teorías y prácticas evaluativas están en consonancia con el modelo de evaluación alternativa planteado por Tonucci.

Para llevar a cabo estas actividades, se partirá de tres bloques de preguntas; en cada una de ellas, inicialmente, formulamos cuestiones referidas a los distintos elementos que configuran la evaluación. En segundo lugar, presentamos un texto o viñeta de Tonucci como soporte para la actividad y, a continuación, elaboramos una breve interpretación siguiendo las teorías del autor.

Primer Bloque de preguntas: ¿Para ti, qué es importante evaluar en Educación Infantil y en Educación Primaria?, ¿qué es importante evaluar hoy en días desde los centros educativos?

Figura 4 (Tonucci, 1989b, p. 146-147)



En esta viñeta, Tonucci nos recuerda que en la escuela tradicional la evaluación se ha centrado en aspectos parciales de los aprendizajes, sobre todo, en lo que los alumnos no saben hacer, y a partir de ahí se ha extendido esa calificación parcial a la totalidad de los aprendizajes ignorando de este modo las capacidades y posibilidades del alumnado (Figura 4). En este sentido, Tonucci (2006b,p.1) afirma: "El riesgo más grande de la evaluación es el de restringir nuestra atención a unas cuantas formas de lenguaje y a unas cuantas competencias, escogiendo aquellas que se consideran más importantes para la trayectoria escolar del niño".

En esta cita el autor nos advierte que no debemos centrar la evaluación sólo en aquellas competencias que preparan para la escuela primaria como la lectura, la escritura, el razonamiento lógico o las matemáticas. En vez de eso, debemos intentar evaluar todas las capacidades de desarrollo del ser humano e intentar valorar también otras competencias más profundas de tipo *intelectual* como la creatividad, de *inserción social*, cómo trabajar juntos, *afectivas* como sentir afectividad con sus amigos, *psicomotoras* como explorar el entorno, así como otras competencias *comunicativas* como el dibujo o el lenguaje corporal. En definitiva, estamos hablando de una evaluación integral.

Segundo Bloque de preguntas: ¿En qué momento crees que se debe recoger información del alumnado para la evaluación en Educación Infantil o Primaria?, ¿para qué se debe evaluar en Educación Infantil o Primaria?, ¿qué agentes o personas consideras que tienen la responsabilidad de evaluar?, ¿cómo se está realizando todo esto en los centros escolares?

Tonucci (2006b, p.4) expone que:

La evaluación será una delicada e importante experiencia de lectura de la vivencia escolar misma para que ésta sea comprensible y, si es necesario, modificable por parte de todos los actores que concurren en ella: los niños, los padres, las maestras: todos están dentro, todos tienen mérito y todos tienen responsabilidad.

Esta frase recoge el modelo de evaluación de Tonucci. Por una parte, se deduce que la evaluación no debe estar relegada al final del proceso de enseñanza-aprendizaje sino integrada a lo largo de todo el proceso. Hablamos de una evaluación continua. Por otra parte, esta cita indica también que la función de la evaluación en estas etapas educativas no es calificar, es decir, no se trata de medir lo que sabe el niño en un momento determinado, sino que debe ser formativa, es decir, debe permitirnos conocer y comprender el progreso del aprendizaje de las diferentes capacidades de los alumnos a lo largo del proceso de enseñanza – aprendizaje con la finalidad de ir modificando y reajustando nuestra intervención educativa en función de las características de los alumnos.

Por último, el texto defiende que la responsabilidad de la evaluación debe ser *compartida* por todas las personas que forman parte de ese proceso: niños, padres y profesores. Desde este enfoque es importante que los niños, a través de la autoevaluación y la coevaluación, y sus padres se impliquen en el proceso de evaluación.

Tercer Bloque de preguntas: ¿Qué instrumentos se deben utilizar para evaluar al alumnado de Infantil o Primaria?, ¿cuáles son los instrumentos que realmente se están utilizando en las diferentes etapas educativas?

Tonucci (2006b, p.4) nos aporta la siguiente idea:

Para que esto suceda se necesita adoptar instrumentos adecuados de descripción y de documentación de la experiencia escolar, para que cuando los maestros, los padres y los niños se reúnan para revisarla puedan basarse en materiales y documentos, testimonios ciertos y no sobre recuerdos y sensaciones, siempre parciales y falibles.

Como hemos visto, el autor nos plantea un modelo de evaluación integral, formativo, continuo y compartido. Para ello es necesario ir recogiendo

progresivamente evidencias de todos los aprendizajes de los niños y niñas en la escuela. Por lo tanto, necesitaremos utilizar diferentes instrumentos de evaluación que describan y documenten los logros o dificultades de los niños a lo largo de su aprendizaje: las producciones de los alumnos (dibujos, manualidades, etc.), registros de observación, fotografías, etc.

3.6. Actividades de aprendizaje sobre la organización de la escuela

El derecho del alumnado a participar en la toma de decisiones en los asuntos que le atañen es una constante en las reflexiones de Tonucci. Trabajar la participación del alumnado en la escuela, según su pensamiento y sus propuestas, nos puede abrir caminos para lograr una escuela democrática. Para iniciar la reflexión sobre este punto, presentamos este fragmento:

La escuela se ocupa de educación urbana, de educación cívica, pero “la democracia no se enseña, se practica”. Esto es lo que podemos hacer: crear experiencias democráticas. Lo digo con ejemplos muy concretos: empezar con la “Asamblea de clase”, es decir, que cada tanto -puede ser una vez cada semana- los niños puedan discutir entre ellos. Aprender a discutir es una de las cosas más difíciles, la mayoría de los adultos no lo consiguen en toda su vida. Que la escuela brinde elementos y permita estos debates sería fundamental. Por ejemplo, que los niños puedan examinar la vida de la escuela, opinar sobre la vida de la escuela, proponer cosas, protestar. Luego, que pueda existir el “Consejo de Escuela”, lo menos formal posible, que los chicos se organicen como quieran, sin reglamentos preparados por nosotros los adultos, que se adecuen a las necesidades distintas de los niños. Que el Consejo de los estudiantes se encuentre periódicamente y que tenga poder. Hoy el poder en la escuela no lo tiene casi ninguno o, mejor dicho, cada uno lo ejerce hacia el más pequeño: el director hacia los maestros, los maestros hacia los alumnos. Se tendría que redistribuir el poder, y que los niños pudieran decidir cosas, expresar opiniones con libertad, que posiblemente tuvieran un presupuesto para sostener sus iniciativas, que tengan lugares de comunicación, donde puedan comunicar cosas a sus compañeros, que tengan también, si es posible, un tiempo para administrar... “¿Por qué no regalamos a los niños algunas horas de escuela?” Por ejemplo, cada año, veinte horas; el Consejo de alumnos decide qué hacer en esas horas. (Tonucci, 1998, p.4)

A partir del texto anterior podríamos iniciar una actividad que incluyera las siguientes tareas:

- a) Visión crítica del desarrollo legislativo del principio de participación en la gestión de los centros escolares.
- b) Los consejos escolares y las asociaciones del alumnado en la escuela: posibilidades y límites.
- c) Ámbitos para considerar la participación del alumnado en la organización de la escuela. Posibilidades para su desarrollo y búsqueda de experiencias prácticas en:
 - la definición de las normas de convivencia y la resolución de conflictos;
 - la organización de los horarios y los tiempos escolares;
 - la organización de servicios escolares como la biblioteca o las actividades complementarias y extraescolares;

- los espacios escolares: huertas, jardines, patios, vestíbulos, aulas, instalaciones deportivas...

Es evidente que las ideas de Tonucci nos sirven como respaldo cuando trabajamos el análisis político y crítico de la escuela como organización. Muchos de sus textos ponen en evidencia la doble moral que ha imperado en la configuración y el funcionamiento de la escuela. Uno de esos textos, que nos parece especialmente aprovechable por su parquedad y contundencia, es este: “Nuestra escuela hoy vive prácticamente en la ‘ilegalidad’, en la incapacidad para aplicar sus propias normativas y con el temor de que aparezcan otras nuevas, aún más avanzadas”. (Tonucci,1993,p.10)

Además, Tonucci es uno de esos investigadores que, claramente, pone en entredicho algunas variables organizativas de la escuela que, a la larga, no han hecho más que encorsetar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Son las variables invariables: el espacio, el tiempo, el agrupamiento del alumnado... Sus textos y viñetas son un recurso de mucho valor para despertar en nuestro alumnado el interés y la curiosidad por explorar alternativas a la forma tradicional de organizar la escuela:

La escuela debería pensar en otras estructuras, en otros espacios que permitiesen el encuentro con dos o tres... no siempre todos juntos en la clase, todos sentados, uno detrás de otro, con el mismo objetivo, las mismas horas. Serían demasiadas horas y afirma que se pierde mucho tiempo. La escuela entendida como actitud científica es algo más que una receta de la cocina didáctica. Es una actitud cultural, un nuevo planteamiento que involucra a la escuela como institución y la práctica del maestro. (Tonucci,2003, párr.12)

Este último planteamiento nos recuerda que Tonucci milita en esa línea pedagógica divergente que insiste en una reconceptualización del modelo de profesorado. Sus ideas son propicias para incitar el debate cuando trabajemos los roles y las funciones del profesorado:

Para esta escuela no sirve un maestro. En otras palabras, no sirve una persona que sepa mil veces más que los muchachos. Se precisa una persona que viva los problemas de su época, que sepa reflexionar y tomar posiciones, una persona en cuyos actos se vea lo que sabe y en lo que cree, es decir, una persona culta, y culto puede serlo cualquiera, independientemente de los títulos académicos. (Tonucci, 1979, p.50)

3.7. Otras posibilidades...

Además de las actividades que se han ido exponiendo en el apartado anterior, existen otras muchas opciones, por ejemplo:

- Incluir la “Convención sobre los derechos de la infancia” como contenido explícito en los proyectos docentes de las asignaturas que, según las competencias que tienen asignadas, se adecuen a su estudio y a su análisis.
- Tener en cuenta la obra y el pensamiento de Tonucci en las asignaturas que presentan la historia del pensamiento pedagógico y los modelos teóricos en educación.
- Tomar el proyecto “La ciudad de los niños” como un referente para trabajar la participación de los niños y niñas en distintos

ámbitos sociales, en el gobierno de las ciudades y en su planeamiento urbano.

- Estudiar su proyecto “A la escuela, solos” (Tonucci,1997) para reflexionar acerca de la necesidad de autonomía para el completo y adecuado desarrollo de niños y niñas.
- Utilizar su libro de viñetas “Con ojos de niña”(Tonucci,2013) para trabajar con el alumnado cuestiones relacionadas con la diversidad de género.

4. CONCLUSIONES

El discurso de Tonucci representa un modelo integral de reflexión sobre el desarrollo de niños y niñas como seres humanos completos y capaces, como ciudadanos, y no como personas a medio “hacer”. El análisis de sus ideas permite, en cierta forma, rescatar el pasado pedagógico: las ideas acerca de que otra educación es posible están sobre la mesa desde hace demasiado tiempo, por eso ya casi conforman una visión clásica de la escuela, aunque no siempre logran concretarse en intervenciones en el aula, en los centros educativos y en el entorno. De ahí que su obra constituya un interesante recurso metodológico para potenciar el conocimiento práctico sobre la educación para los futuros docentes.

Otra ventaja que manifiesta la obra de este autor es su manera de expresarse, serena, sencilla pero contundente, genera empatía inmediata en quienes lo leen o lo escuchan: nos reconocemos en él, nos ayuda a recuperar experiencias y convicciones que, en algún momento de nuestra trayectoria vital, sea como niños o como adultos, han sido importantes, decisivas para nuestra formación como personas responsables y felices. Y este es otro de sus valores, se aleja de los engorrosos textos pedagógicos que, en demasiadas ocasiones, manejamos. La sencillez no está reñida con la profundidad de pensamiento y la rigurosidad en la investigación. La versatilidad de sus ideas desdibuja los límites entre los diferentes ámbitos de la educación y los acerca.

Actualmente, la formación inicial del profesorado a pesar de las reformas educativas de las últimas décadas, sigue utilizando una metodología tradicional basada en la asimilación pasiva de conocimientos teóricos. Si queremos profesionalizar a nuestros estudiantes que se forman para ser maestros y maestras hemos de dotarles de conocimientos prácticos. Es necesario que se produzca un cambio en la concepción del profesorado universitario sobre la metodología y que se diversifiquen las actividades y tareas de aprendizaje utilizando aquellas que verdaderamente lo potencien: diálogos, análisis y propuestas en grupos sobre su propia enseñanza, trabajar planes de actuación, discutir estudios de casos, estimular la innovación y la teorización práctica; promover la reflexión, el cuestionamiento crítico de los valores, creencias y supuestos acerca de la enseñanza y posibilitar la reconstrucción del conocimiento práctico (Pérez-Gómez, 2010a).

Para la formación del profesorado nos parece tan importante pensar en los contenidos que se deben aprender, como en los procedimientos o estrategias metodológicas que se van a utilizar, estas últimas deben promover

ese cambio de cultura y favorecer que los estudiantes participen y aprendan a través de la construcción del conocimiento.

Comprendemos que este cambio no es fácil y depende de muchos factores: políticos, económicos, personales, etc. Por eso, esperamos que las actividades que se proponen puedan servir de embrión e impulso a otros profesores que también persigan el desarrollo de una postura reflexiva a través de la relación entre la teoría y la práctica; sin embargo, no deben tomarse como un recetario. Cualquier nueva propuesta metodológica que pueda surgir de este trabajo, precisará una adecuación respecto a objetivos, contenidos, espacios, tiempos, recursos, agentes y responsabilidades, actividades y evaluación.

Por último, la formación del conocimiento práctico es un factor clave en la formación óptima del profesorado. Por tanto, la formación de maestros y maestras debe propiciarse en un contexto que genere conocimiento práctico y para ello habrá que incluir entre otros elementos estrategias didácticas que lo desarrollen a lo largo de los diferentes cursos que componen los grados de Educación Infantil y Educación Primaria. Por otra parte, utilizar metodologías que promuevan el conocimiento práctico en estudiantes universitarios que se están formando para ser maestros y maestras fomentará, de manera indirecta, que éstos las apliquen cuando se conviertan en docentes, es decir, enseñarán de la manera en que se les ha enseñado.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, C. (2013). ¿Puede superar el profesorado la ruptura teoría-práctica. Un estudio de caso. *REICE*, 11(4), 109-127. Disponible en: http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num4/art7_hm.htm.
- Barnett, R. (1994). *The limits of competence*. Buckingham: Open University Press.
- Biggs, J. (2015). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Brockbank, A. y McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en educación superior*. Madrid: Morata.
- Castello, M. (2010). Sísifo y el conocimiento práctico. *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 143-149. <http://dx.doi.org/10.1174/021037010791114670>
- Clandinin, D.J. (1986). *Classroom practice. Teachers images in action*. London: The Falmer Press.
- Clara, M. y Mauri, T. (2010). El conocimiento práctico. Cuatro conceptualizaciones constructivistas de las relaciones entre conocimiento teórico y práctica educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 131-141. <https://doi.org/10.1174/021037010791114625>
- Colén, T.; Jarauta, B. y Castro, L. (2016). El aprendizaje reflexivo en la formación inicial de maestros/as: de la experiencia a la integración y síntesis de los contenidos. *Revista Complutense de Educación* 27 (1), 179-178.
- Hanna, D. (Ed.) (2002). *La enseñanza universitaria en la era digital*. Barcelona: Octaedro EUB.

- Ibarrola-García, S. (2014). El conocimiento práctico del profesor: ¿cuándo empieza todo? *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12(1), 219-238.
- Marcelo, C.; Yot, C.; Mayor, C.; Sánchez, M.; Murillo, P.; Rodríguez, J. M. y Pardo, A. (2014). Las actividades de aprendizaje en la enseñanza universitaria: ¿hacia un aprendizaje autónomo de los alumnos? *Revista de Educación*, 363, 334-359.
- Martín, R.; Fernández, P.; González, M. y Juanas, A. (2013). El dominio de los contenidos escolares: competencia profesional y formación inicial de maestros. *Revista de Educación*, 360, 363-387.
- Mayorga, M.J. y Madrid, D. (2015). Los futuros maestros/as de educación infantil: directores, actores y críticos de su formación inicial. *Tendencias pedagógicas*, 25, 167-188.
- Michavila, F. (2002). Cómo educar universitarios capaces de transformar la sociedad. En Díez R. *Presentación del Documento Básico de trabajo. Aprender para el futuro. Universidad y Sociedad* (pp.173-179). Madrid: Fundación Santillana.
- Moral, C. y Pérez, M^a P. (2009). El profesorado ante la enseñanza. En Moral, C. y Pérez, M.P. (Coords.). *Didáctica. Teoría y práctica de la enseñanza* (pp-19-44). Madrid: Pirámide.
- Murillo, F.J. (Coord.) (2006). [Modelos innovadores en la formación inicial docente. Una apuesta por el cambio.](#) Santiago de Chile: UNESCO.
- Pérez Gómez, A. (2010a). La naturaleza del conocimiento práctico y sus implicaciones en la formación de docentes. *Infancia y Aprendizaje* 33(2), 171-177. <http://dx.doi.org/10.1174/021037010791114652>
- Pérez Gómez, A. (2010b). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68,(24,2), 37-60. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419198003>
- Pozo, J.; Scheuer, N.; Mateos, M. y Pérez, M^a. I (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J.I. Pozo, N. Scheuer, y M^a.P. Pérez, E. Martín, y M. de la Cruz. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp.95-132). Barcelona, España: Graó.
- Rodríguez-Martínez, C. y Díez, E. (2014). Conocimiento y competencias básicas en la formación inicial de maestros y maestras. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 18 (1) 1-14.
- Rosales, C. (2013). Competencias específicas curriculares que ha de adquirir el estudiante del título del grado de maestro. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17 (3), 1-18.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: how professional think in action*. London: Maurice Temple Smith.
- Teichler, U. (1999) La educación superior y los nuevos retos socioeconómicos en Europa. En Burgen, A. (Coord). *Metas y proyectos en educación*

superior. Una perspectiva internacional (pp.135-153). Madrid: Fundación Universitaria Empresa.

Tonucci, F. (1979). *La escuela como investigación*. Barcelona: Reforma de la escuela.

- (1988). *Niño se nace*. Barcelona: Barcanova.
- (1989a). *Cómo ser niño*. Barcelona: Barcanova.
- (1989b). *Con ojos de niño*. Barcelona: Barcanova.
- (1989c). El nacimiento del lector. *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil (CLIJ)*, 5, 8-13.
- (1993). *¿Enseñar o aprender? La escuela como investigación quince años después*. Barcelona: Graó.
- (1997). *La ciudad de los niños*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- (1998, febrero) Entrevista a Francesco Tonucci. Los chicos interviniendo a lo grande en la vida de la ciudad. *Revista Novedades Educativas*, 86. Recuperado en <http://www.noveduc.com/entrevistas/tonuccifrancesco.htm>
- (2003, noviembre,13) Entrevista a Tonucci en las “V Jornadas universitarias sobre los derechos de las niñas y los niños: el respeto a su opinión”. Universidad de Vigo. Recuperado en <http://portal.webs.uvigo.es/>
- (2006a). *A los tres años se investiga*. Madrid: Losada.
- (2006b). “Desarrollo, aprendizaje y evaluación en la escuela infantil”, en *El proceso de evaluación en preescolar: significado e implicaciones*. Guía del Taller General de Actualización, SEP, México. Recuperado en www.reformapreescolar.sep.gob.mx.
- (2012). *Peligro, niños. Apuntes de educación 1994-2007*. Barcelona: Graó.
- (2012a). La escuela que queremos. En *Aprender a pensar para actuar*. Conferencia llevada a cabo en el Congreso Internacional de AMEI-WAECE. Madrid. España.
- (2013). *Con ojos de niña*. Barcelona: Graó.

Zabalza, M. A. (2004). Buscando una nueva hoja de ruta en la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 340, 51-58.

THE ROLE OF PEDAGOGY INTO HOSPITAL EDUCATION IN SOUTH AFRICA: AN INSTITUTIONAL AND CURRICULAR STUDY

Antonio García Álvarez
Universidad de Buenos Aires (UBA)

ABSTRACT

This article tackles the analysis of one of the educational tracks less studied in the present society, the Hospital Schools and Classrooms, in the South African social context. The research was based on a postdoctoral stay at the University of Cape Town that has allowed, through a personal study, the collection of documents and data related to the topic to be analyzed. According to an evaluative method, the following aspects are described in this article: origin and historical evolution of the sector, organization of the educational service in general and in hospital settings, teacher training, institutional connections, patients' family care and play therapy in the hospital.

KEY WORDS

Hospital Education, Human Right to Education, Sick children and adolescents, Diversity Care.

RESUMEN

El presente artículo se orienta al análisis de uno de los sectores educativos menos estudiados en el mundo actual, las Escuelas y Aulas Hospitalarias, en el contexto social sudafricano. La investigación ha partido de una estancia postdoctoral en la Universidad de Ciudad del Cabo que ha permitido, a través de un estudio personal, la recolección de documentos y datos relacionados con el tema a abordar. De acuerdo con un método evaluativo, se describen en este artículo los siguientes aspectos: origen y evolución histórica del sector, organización del servicio educativo en general y en ámbitos hospitalarios, formación del profesorado, conexiones institucionales, atención a las familias de los pacientes y terapia de juego en el hospital.

PALABRAS CLAVE

Educación Hospitalaria - Derecho Humano a Educación - Niños y adolescentes enfermos - Atención a la Diversidad.

1. ORIGIN AND HISTORICAL EVOLUTION OF HOSPITAL EDUCATION

From evidences, it seems that services of Hospital Education have been run in health organizations of South Africa from year 1923, before the creation of formal Hospital Schools. In this sense, first institutions with such educational services were the former Johannesburg Hospital in Johannesburg where some volunteers used to carry out educational tasks, and the Invalid Children Aid's Fund in Cape Town, where girls learned to sew and boys to make crayfish nets (Kruger, de Wet & Vally, 2012).

Once created, the nomination of this educational field has been "hospital schools" since it's referenced from the very beginning. There aren't a lot of references regarding this track, and some principals in current hospital schools refer that there is missing information from the schools when everyone gets the access to the post. According to the available data, Maitland Hospital School was moved from Maitland to Rondebosch fifty-eight years ago, Red Cross Hospital School has been functioning for plus sixty years, and Tygerberg was created in 1959.

There is a lack of awareness of models imported from other countries, and it is evident that South African hospital schools nowadays are not modelled according to a concrete type of hospital school since there are quite a few differences among them. An interesting aspect to highlight regards to the reduction of hospital schools that was promoted from the Western Cape Education Department (WCED) years ago, trying to amalgamate hospital schools with resource centres. At the same time, there is no clear idea of how Hospital Schools were classified during apartheid era according to documents collected, though it would be interesting in the sense of servicing just "black population" or "coloured population" due to the old categories established.

2. EDUCATIONAL SERVICE ORGANIZATION

2. 1 Aspects on location of service

Currently, "Hospital Schools" belong to an area of their own inside Special Schools, however they use to work following premises of mainstream school's curriculum. Hospital Schools are called "ring-fenced schools" and they are classified as S9. Due to grading of the schools' criteria, Tygerberg Hospital School has got two classes of children with apraxia, what means a weighting of between three and five points because of learning communication problems of the children serviced. There is some controversy since the schools do mainstream curriculum because the children don't fit into Special Needs as they are just sick, but they are still Special Schools. At the same time, supervisors for Hospital Schools come both from special and mainstream schools, so there aren't any clear cuts between them at district offices.

The Educational Acts and regulations regarding Hospital Schools in South Africa are the Curriculum and Assessment Policy Statements (CAPS), which contains the national curriculum for Grades 1 to 12 in public schools of South Africa; that Act is an amendment to the National Curriculum Statement (NCS) for Grades R-12. In a more concrete way, hospital schools use the ordinary curriculum created for education in mainstream schools, so hospital teachers must be adapting that curriculum all of the time.

The political representation of the Hospital Schools in Western Cape is held by the Directorate of Specialised Education Support (DSE) of the Western Cape Education Department (WCED), depending on the Ministry of Education of Western Cape. However, it is not like this system all throughout South Africa and differences on political representants have been created inside the provinces.

Customers of the educational services run by Hospital Schools are the children with temporary special educational needs, also when some of these children unfortunately are not going to recover again. As a pedagogical basis for the work, educators take the basic goals for each academic grade according to the curriculum and the schools of origin for the children. When some handicapped people must be serviced by the schools inside hospitals, the Specialised Education Support in WCED might provide helpings through its multidisciplinary teams for specific disabilities (for example autism) when schools need them; this aspect also may differ among the provinces of South Africa.

According to the features of the children serviced, social conditions present at the population of the schools can be varied and covering a wide spectrum. Mostly “black children” and “coloured children” (according to old categorization from apartheid era) are assisted by public health services, though sometimes it can be some light mix of them with white, Indian or Chinese people. Difficult social contexts of the children serviced are frequent, as neighborhoods with heavy poverty (all people coming from Cape Flats), often accompanied by violence (abuse), exposure to crime situations (for instance, sometimes a child in a school gets shot) or environments with drugs or gangs. Sometimes unstructured family models are evident (also with psychiatric problems of parents, causing relationship problems, or concentration problems in kids). Most of the times, there are little resources at home when children are coming from very poor neighborhoods (with lack of water, electricity). Whereas, the relevance of the school from the perspective of the parents is not large (there is even illiteracy in some cases, inadequate opportunities in most of them). There are inequities between children assisted by the schools, some difficulties from children coming from the countryside and rural areas, diversity of languages since there are eleven official of them along the country and children might speak different languages to those taught in schools. Sometimes lack of transportation to schools is present (even the WCED has to take care of that, in some cases parents keep their children at home because of it), as well as lack of continuity with schools of origin, and above all lack of teachers visiting convalescent children at their homes (there is not a system of educational services for kids sick at their homes). In some cases the children were not exposed at all to any previous schoolings, or maybe the real starting point of learning for the children is much different (lower) than the level they are really supposed to be. Because of poor quality of life, illnesses are much stronger and reinforced, and there are certain cases of fetal alcohol syndrome (FAS). In other cases, sick children are firstly assisted by traditional healers and they arrive very ill to hospital and they are not in condition to undertake lessons. There are also problems coming from the current focusing on Mathematics in schools, which also do exist in public mainstream schools. Even when there are lacks of value-driving care at home, hospital schools have an advantage which is that

there is no absenteeism while children are at this type of schools. In addition to all of this, there are children who are immigrants coming from diverse countries of Africa and it could make teaching harder for some of the educational professionals.

2.2 General organization of services

In Western Cape Province, there are a whole of seven hospitals. One of them is located in Worcester and the rest (six) are in Cape Town. After the junction created from health and education, it is established that health service comes first in importance since it is more relevant to a person who is sick. However it has predominance, educational services are provided and they must be, due to premises of Education, seen as a World Human Right. Even though Hospital Education services are existing in some public hospitals of Cape Town and South Africa, there is no running of public educational services inside private health institutions, neither private educational services inside public or private health institutions, what would reinforce the mentioned perspective of Education understood as a Human Right and not as a luxury service that would become a new barrier.

3. ORGANIZATION OF HOSPITAL SCHOOL SERVICES

To carry out deeper institutional analysis we have chosen the case of Tygerberg Hospital School in Cape Town's Northern Suburbs. The creation of this school was in 1959, located in the same health institution that contains it nowadays. The host institution for the school, Tygerberg, is a general hospital with a whole pediatric side (ten wards) where we can find general conditions of diverse sicknesses among the children serviced. The hospital mentioned holds 358 beds for children, and they are classified according to three types: academic beds, medical aid beds and Government beds. The other big health institution for children is Red Cross Children's Hospital with 220 beds, which is a paediatric hospital for kids with general illness conditions; in Red Cross, 1804 learners were assisted by the hospital school during 2011 academic year.

The administrative dependence of hospital schools regards to district officers according to the geographical location of the educational centres and, at the same time, to head officers from WCED.

Spaces for hospital schools have not been designed from the architectural planning. Teachers don't usually have any room spaces in the wards to help them for the educational services, so they work one to one next to the beds of the children in there. In Tygerberg, spaces that the school owns are nine classrooms and the staff room. Some spaces are missing for adults to have a seat. In general, locations have always been the same since they were set up eight years ago (2006). We must highlight that there is some physical distance (a possible discarding?) of the school respect to health services: teachers confirm that it is a positive environment to create education since it permits forgetting about illnesses for some time. In Tygerberg, as an unique case, there are some exclusive spaces for the school and educational care in the wards. Children's decoration on walls was set by the own hospital school and it is present in diverse parts of the school rooms. Spaces are adapted for handicapped (specially sensorially and physically disabled) people. The hospital

schools other than Tygerberg hold very small spaces of their own and in some cases they even use common rooms that are also needed by other professionals so that they can carry out their tasks, making more difficult the running of educational services.

The distribution of pupils serviced answers to a classifying according to medical specialties where they are hospitalized. The medical specialties covered by the educational services in Tygerberg Hospital are: orthopaedics, plastic surgery, cardiology, nephrology, oncology, intensive care unit, general surgery, ear, nose and throat, HIV children and general paediatrics (what means ten whole wards), as well as psychiatry. It is interesting to mention that in Red Cross Hospital School there is also a teacher for emotionally disturbed children.

The timetable for medical care and educational service are coincident. The children in Grade 'R' get education from 8.00 to 13.00. Primary school children get it from 8.00 till 9.00 in the wards, from 9.00 to 12.00 in exclusive spaces of the school and from 12.30 to 14.00 in the wards again. High School children get education from 8.00 till 13.30. Holidays are the same than those at mainstream schools: April, July, October and December.

The school in Tygerberg is composed by an internal management team, that is integrated by the principal (post-level 4 teacher) and the head of department who is a senior teacher (post-level 2). The school governing body hasn't got parents because of practical reasons (parents of the children serviced are not present for long time); in this sense, school governing body is composed by doctor (chairperson), nursing supervisor, Professor of Paediatrics, a secretary from the university, a psychologist from the psychiatric unit, the head of department (senior teacher), the secretary of the school and the principal. As some guidelines given by the current Management Team are the following: taking deep care for teachers, knowledge about school management, focusing on building relationships with other professionals working at the hospital, participative model, democratic leadership, training the flexibility, ecological model considering the environment widely, never-ending learning, giving powerful experiences to the children and great importance of values. The working of the management team mostly comprises administrative tasks while educational care decreases. The main documents used through school working are the attendance book or register, the annual plan of the school, audit reports, the CAPS curriculum, worksheets, documents from schools of origin for the kids assisted, Individual Development Plans (IDP), academic calendar, school development plan, complaints register, case register for human rights violation and case register for abuse. In other hospital schools, they also use School Improvement Plans and quality assurance system by the end of the third term (which is a link to salary increases and getting graded, so schools must track teachers' performances). In addition, the document "Special schools situation analysis" requires to be completed by every school for the Ministry of Women, Children and People with Disabilities.

Funds for hospital schools are coming from a subsidy given by the WCED, twice a year, so Government pays salaries and no child pays fees. There are also donors from the community. At the same time, the hospital pays for the rooms, electricity and water. Government funds can be only spent in some things like books and educational material, what is evaluated by

supervisors latterly. Also the Hospital Trust (charity) helps in Red Cross school. Some schools have the Section 21 status according to the question of funds. In Tygerberg's, the School Governing Body (SGB), School Management Team (SMT), staff salaries and staff development participate in the process of drafting the school budget. To ensure financial accountability, there is monitoring spending, financial reports and budget planning.

The amount of teachers by the setting up of the school in Tygerberg is probably one, since this information is missing from documents. The current amount of hospital teachers is ten full-time. There are two class assistants, a post-level 2 teacher (head of department), a post-level 4 (principal) and six post-level 1 teachers, being all of them ordinary teachers (including two for secondary education), and a secretary. All the teachers are females. There are not rotations of teachers throughout diverse medical specialties covered by educational services. However, the teachers can know about the work of other colleagues teaching in the same school by visiting the classroom of one of them once a year. There is no pedagogic peer except when there is a situation created of teacher plus class assistant. The choice of an academic level and medical specialty to teach is done according to internal agreements among teachers and between them with the principal. About the psychological support services for teachers, the WCED has got one of them on the telephone so that they can prepare an appointment with the teachers if they need to see a psychologist or a counsellor; on the other side, there's no support services coming from the health institution. Due to the requirements on teachers' qualifications, the hospital teachers need to be ordinary teachers, that is to say, teachers for mainstream schools, through a four-year teaching diploma, from the university or teaching college. It is not required to have any specific training apart from that, not even remedial learning though some teachers they do have it for personal interests; a thing to stress of this system is that there are no specialist teachers in certain subjects.

There are not specific timetables to carry out workshops within the schools, but when some projects are set up during quite a few days, then the school promotes them and some time is reserved for that. There is also a service where the children who are too small to be in the school (between three and five years old) can attend, so they are picked up by a carer who works for the hospital from eight till thirteen. This professional reads to them, and makes them play with diverse kinds of toys, as well as listen to music. The High School educational services inside the hospital school comprise the grades 7 to 9 and do function for teenagers hospitalized in the psychiatric unit, being run by two teachers. Teenagers usually visit the school when the hospital wants to discharge them from their context for a period of time and so doctors evaluate if they cope with the stresses of outside; psychiatric patients stay hospitalized from three to six months.

There are not programs from the hospital school to face stress prevention for the children, but from time to time they are hold by other professionals working at the hospital, like for example the occupational therapists. About the work of the hospital school in the palliative care unit, we can say that teachers usually read to the children because they are too sick; however, if the children do want educational service the school is there to assist them but it tries to focus on improving the quality of life of those children

assisted. The school can also help to give some marks to the students/patients: the teachers mark some exercises that the children have done and send them to the mainstream schools of the children, and these might use that sort of written work to evaluate. Final marks are given by the schools of origin for the children if hospitalized children can return, otherwise the hospital school is allowed to give its own marks.

The psychiatric children are hospitalized from three to six months. The rest of patients can be short-term, medium and long-term, and there are recurrent cases as well. Children serviced are both south African and immigrants because of a strong migratory phenomenon during latest years. These people usually come from African countries poorer than South Africa. We must consider that there is an implicit diversity of the children serviced due to the measure of the country and the diverse conditions of its people. The children for which hospital schools have been set up are those from ages six to eighteen, that is to say, GET including 'R' classes and FET, what implies "multigrade teaching". The Department of Basic Education (DBE) is one of the departments of the South African government, that is overseeing primary and secondary education in South Africa (it was created in 2009 after the election of President Jacob Zuma, when the former Department of Education was divided). The DBE officially groups grades into two "bands": General Education and Training (GET), which includes grade 0 plus grades 1 to 9, and Further Education and Training (FET), which includes grades 10-12 as well as non-higher education vocational training facilities; FET is not compulsory education. The GET (General Education and Training band) is subdivided further into "phases" called the Foundation Phase (grade 0 plus grade 1 to 3), the Intermediate Phase (grades 4 to 6), and the Senior Phase (grades 7 to 9).

While the learning in hospital schools, children can be in the classrooms during the whole morning. To order the pupils, teachers organize teamworks, collaborative/cooperative couples and also cases for individual learning, and there is a wide heterogeneity of groups constituted. Children who cannot visit the classrooms can be assisted on their beds soon in the morning or later in the afternoon. Classes are organized in the school according to the following criteria: learning programme, phases, grades and levels. The developing areas worked through activities are the verbal (this is the main one), numeric, plastic and dynamic.

There is a room inside the hospital school with big amount of computers (the refurbishment of the old computer room was in 2004) and now teachers are starting to get software; after this situation, teachers state that iPads are not that necessary. The children have a lot of fun through computers and technologies but have to be assisted by teachers when using them due to rules of the school. There is a library inside the hospital school with lots of books which are available, there are also resources for teachers there and the management is trying to get more; there are lots of posters on it but most of the time the teachers also do them on their own. The library is managed by the school teachers. As some school rites present at the hospital school we can declare a logotype or emblem of the school, the promotion of the value of "respect" inside the classrooms by using visual symbols, the tea day once a year to get some funds, a tree planting day, some baking days for children, celebration of birthdays and class rules on walls all around.

There are not specific resources for hospital schools, they all are the same that they use in mainstream schools: Learning and Teaching Support Materials (LTSM) for working on curriculum. Some computers and text books are bought through the WCED subsidies, and diverse stuff as for writing or arts & crafts. Resources are also prepared by teachers or even built by pupils. There is a small provision of resources for people with disabilities. We have to consider that in hospital schools other than Tygerberg's, the trolleys are very important for the teachers because they don't usually have classrooms to make their lessons.

There is a possibility of running ABET services when required as it has happened during 2011, though currently they don't exist. Some workshops are run for health education from time to time. There are no educational services during summertime carried out by teachers or volunteers. The growing of the school is unclear, since the amount of staff depends firstly on the weighting of the disabilities assisted at the school (there are two classes of children with apraxia). After that criterion, it seems that other teachers are given to the school according to the amount of beds for children hospitalized and to the projects carried out inside the school. The school in Tygerberg Hospital had four teachers in 2009, but in 2014 the amount has increased until ten.

As some methodological principles in the hospital school are the following: flexibility, heterogeneity, diversity care, warm environment, psychological vigour, and accompaniment the children. The hospital school looks for continuing with the learnings developed in the schools of origin of the children, and at the same time there are prevention plans. A main principle is putting things in clear with the health side of the hospital but working independently from each other as far as possible. The pedagogic perspective of the hospital school is constructivism, and the main curriculum paradigm followed by the hospital school would be between the Interpretive-Symbolic and Critical Theory.

Some main aims of the hospital school project are the improvement of life quality for children, the maintenance of schooling, the development of the curriculum and promotion between consecutive academic years for the children, the working in multidisciplinary teams of the hospital when required by them, the respect and comfort for the kids, the striving for equity, social justice, accessibility and the honouring of every child's human rights.

The main subjects taught at the hospital school are the languages (English and Afrikaans chosen among the eleven official languages of the country), Mathematics and Life Orientation. These three subjects are given the biggest amount of learning time from the Western Cape regulations; they have wider and more developed contents. Both languages (English and Afrikaans) are not taught because the time with children is too short. The other subjects like Social Sciences, they incorporate them into the languages. In hospital schools other than Tygerberg's, they also have teaching through Xhosa language.

With regard to the curriculum contents that are prioritized over the rest, the skills and values are predominant over the concepts, so there is a practical and social sense of the learning. Values are understood as very relevant to get out from marginality and isolation and to promote social change. For the

curriculum development, some projects are planned according to certain days in the calendar, and the subjects are worked around those. There is a strong internal development of the school to carry out such projects. The Annual Plan of the School sets all subjects to be taught there. No selection and sequencing of contents through the whole academic year could be evidenced from school documents since they were not available.

For introducing the playtime at school, the social workers do play therapy for the kids but they are not trained educators; also volunteers do play with the children apart from the lessons. Usually the kids play with toys in Pre-School services in Tygerberg and Red Cross Hospitals. The games are used for learning purposes by the hospital school like through computer programs, but not systematically (it is considered that the school is not a place just to play). In Tygerberg it is permitted for the children to play in the playground nearby for fifteen minutes every day if the weather allows it; the teachers also run Kinetics activities every Friday supported by some external educators. A lot of children have never been exposed to educational games before their arrival to hospital school due to their contexts.

Music is included in the mainstream curriculum as part of Art and Culture until grade 9. Afterwards, children should specialize in Music through some High Schools that are specific Music Schools to have some kind of Music Education. Music subject owns compulsory contents in mainstream schools but not in hospital schools, so it is just used by volunteers supervised by the school, or by Pre-School services to make activities with little kids, or even included into some occasional projects of the schools; Tygerberg has got quite a provision of percussion instruments as well as a keyboard and sometimes has had volunteers doing that kind of tasks to develop part of formal educational contents of Primary Education/mainstream curriculum related to Music. In Maitland Hospital they use also music to stimulate learners, to enjoy or to relax them; children are very ill, so music can't be too loud, but still they sing and play some not heavy instruments. In general, principals do believe in Music Education as a part of the curriculum that would be necessary to develop in hospital schools, since it can help to teach counting, values and reading of a language, among others. At the same time, there are music therapists in some wards like in those from Red Cross, but these specialists are not caring for formal education and are not paid by the Education Department either.

4. TEACHER TRAINING

There is no specific ground training on Hospital Education given by the universities or teaching colleges as a whole plan of studies or even as an optional subject. For this reason, a four-year Bachelor's Degree program for ordinary teachers is required for hospital teachers. These professionals can also study remedial learning but it is not compulsory to carry out a specific kind of ground training to get some position. Experience has to be made after arriving to the hospital school through every day work and the helping by the rest of the staff. Practicums inside hospital schools are permitted by the universities and educational centres when the students are interested. It is important to highlight that there are two class assistants in Tygerberg: they are people without formal teaching qualifications but they both have "matric", what is a sort of high school diploma.

There aren't any specific courses during in-service training connected to Hospital Education; just training courses on general matters or special education/disabilities. Only once, there was a conference on hospital schools, some years before 2014, organized by Red Cross Children's Hospital School, which was oriented to the hospital schools of Western Cape Province. Some conferences organized by Tygerberg Hospital had no attendance from other hospital schools. These schools are not often mixed for in-service training. The most common in-service training for each one is coming from the own hospital (doctors or health side) but not from the own hospital school, from regular courses from WCED, from teachers' unions as NAPTOSA and SADTU, and universities as Stellenbosch, Western Cape or University of Cape Town (UCT). During our investigation, no research works from Master's degree or Ph.D.'s related to Hospital Education or Hospital Schools were found. At the same time, there is no existence of a national organization for this educational track. There is no publishing made except in one case: an Education Rights/ Project for Education that makes a national overview on hospital schools. There is no training focused on doing research for teachers. Therefore, it is required more training coming from real experiences at the hospital schools. The Department of Education in Western Cape has just started to identify the in-service amount of hours required for the teachers every academic year, to have much more control about what is done or not by everyone. The topics of some courses developed in 2011 are: whole school development, administration, development of inclusive programs, assessment training, SIAS training, ILST training, inclusive education, asset management, financial management training, Constitution of the Republic of South Africa, basic conditions of Employment Act, White Paper six and employment of Educators' Act, among others. In Tygerberg's Hospital School, the average hours per year spent by teachers on professional development activities must be thirty.

To get the access to positions in a hospital school as a hospital teacher, it's necessary to be registered as a regular teacher through the council, and the teacher must get a certificate to become a part of the national board. Posts get advertised through a bulletin by the Education Department and they would specify minimum requirements. First, all applications will go to the Education Department where there will be a first selection according to the minimum requirements exposed. Everybody with the minimum requirements will have to be evaluated by the school, which before opening the applications will set clearly the criteria according to the advertisement so that the profile is adjusted. After that, the envelopes will be opened and everyone will be evaluated according to the criteria. And later on, those people convenient for the school will be invited for an interview. The schools decide about the teachers to hold positions through a short-listing and then an interviewing process with the governing body. In an interview they can choose their candidates but every single one must get the same questions than the others to be examined. People from the Department of Education can be invited optionally, but it's not compulsory; the governing body can still invite some of them if they think the choice it's gonna be hard or tricky. There is always a person from the teachers' unions in the country, so an invitation is sent for them to attend, and so they can see that the process is fair and transparent. Long background and specific experience in hospital schools are better rated; in general, mature people are preferred to get positions at this type of schools.

However, to get the access to a position in a hospital school as a principal or headmaster, it's necessary to be registered as a teacher through the council, and the teacher must get a certificate to become a part of the national board. Then, the schools decide about the teachers to hold such a position through an interviewing process with the governing body. When the schools appoint a principal to be interviewed there must be always some person from the Department of Education. As for the access of teachers, a long background and specific experience in hospital schools are better rated; in general, mature people are preferred.

Salaries paid to hospital teachers (by the Government) are equivalent to those of mainstream schools' teachers. The headmaster earns a better salary in comparison to the ordinary teacher because of the category assumed. It is important to declare that those professionals who do want to work in a hospital school, are interviewed for a specific vacant. The timetable consists of a full day's work with some short break. The staff is very stable. Both primary and high school teachers earn the same kind of salary, without distinctions (salaries differ according to qualifications and category). There are no problems of unpunctuality in payments. It is a comfortable work for the teachers in the sense that there are no problems of behavior in kids because of their states of illness. Some of the hospital teachers working in medical institutions other than Tygerberg Hospital might feel alone since the staff comprises very few people for the hospital school and they are geographically separated from other educational centres as well. Time loading for 'R' teachers is twenty-five weekly hours of educational service (direct contact) to children plus time for preparation of lessons and meetings at the school; however, time loading becomes thirty weekly hours for primary teachers and high school teachers plus some time for preparation and meetings.

The working conditions for the hospital schools' principals imply exclusive dedication to meetings, administration, managing of the work of the school teachers and full-time or exclusive dedication. A full day's work with some short break is necessary in Tygerberg Hospital, while in the other hospital schools the principals have also lessons with the children. An amount of about forty weekly hours of school work is usually required for these professionals.

The main competences and abilities that hospital teachers consider as the most relevant to work in their schools are: flexibility and adaptability, versatility to interact with children belonging to diverse grades and with different languages at the same time, wide knowledge of the curriculum, emotional maturity/strength and compassion, facing the illnesses, not making pressure through formal education all of the time, warmth towards the children, building good relationships with other professionals, leaving doctrines out of the classroom, being enthusiastic, respecting for medical procedures (they come first than educational services), treating equally all the children and patience because of very expecting situations. The teacher must be caring about others in very bad conditions or states, so if he/she can't handle disease situations like children vomiting or bleeding, they won't fit into a kind of work like that from hospital school.

5. INSTITUTIONAL LINKS

On the links between hospital school's teachers, we have to say that some of them know about the work of the others, and they run meetings all mornings before the lessons for planning and discussion of cases that bother them, like for instance those regarding deaths of the children. In Tygerberg Hospital (where the amount of teachers is higher respect to the other hospital schools), once or twice a term they also meet outside casually and go for some lunch. There is a low dispersion of relationships since it is a small staff. We can identify the system of connection between teachers as a "full connected net matrix" in Tygerberg Hospital, as well as a "ring shape matrix" in the other schools. In all cases, the teachers who work at the same levels are more connected, for instance those in high school, or 'R' grade, or primary school. They do have daily contact and spaces are also very close to those from each other. In general, the staff work as a team as they have shared goals. It's not present a simultaneity of actions planned by teachers during their lessons, so we can find mainly disciplinary learning in these educational centres; therefore, subjects are treated separately.

Regarding to the links between educational and health staff, we can say that in Tygerberg Hospital the school is far from the wards, so the children can't think they are in a hospital when they are at the school; when the psychiatric team wants to discharge a child, they send him to the hospital school. Teachers usually build good relationships with the nursing staff, while with doctors they hold a more distant relationship; nevertheless, they don't usually know the people in charge of the wards. Some Departments are more involved with the school than others, and it all depends on the head of the ward: it's a thing about if school is important for a ward manager or not. Psychiatry Department has always good connections with the school. Teachers need the doctors' permission (unit managers) to be allowed to take the children out of the wards. The hospital school is very well linked with some professionals: social worker, speech therapist, occupational therapist, music therapist and physiotherapist. Usually the schools must go physically to the wards to check through folders or beds who the new patients are (however, in some hospital school teachers aren't allowed to check the folders). In Red Cross Children's Hospital an open spontaneous communication is held without needing formal meetings.

As some chances given to the school by the hospital, we must say that in general the health side of the hospital is in favor of the school. Moreover, doctors or nurses can constitute a small part of the school governing bodies. Every week or second week, the school management team (the principal and head of department) meet the Pediatric team and the Psychiatric one to know about some guidelines coming from health side. There's training coming from health staff to teachers, but not the other way around. Hospital provides for support on HIV/AIDS contents. The hospitals pay for the spaces, electricity, water and a phone line. In Red Cross Children's Hospital, there's some working with medical care for healthy living, where they run courses to develop skills in children: not touching blood by using gloves, getting into the pharmacy to buy, discussing on the importance of taking medicine or putting it away from little brothers and sisters, compliance, expiry dates of medicine... At the same time, the medical superintendents can take care of the school and visit it when they consider it relevant.

The meaning of the link between health and educational services can be understood according to the following aspects: partnership, helping each other for the good of the kids, building and keeping relationships and confidentiality. The hospital expects that the school makes the children busy through activities. School must respect if medical procedures have to be done while working. The child must live like a normal life as well, so he must have his outer education and its representation becomes the hospital school. Another reason for this health-education link is giving powerful experiences to the children. In Red Cross Children's Hospital, relationships are built in a different way than those from outside the hospital, so there is a lot of sensitivity put into them since everything is made thinking of the child.

The programs of preparation for hospitalizing of children doesn't exist currently. The school contributes with some of its work to some health projects like HIV/AIDS Life Skills Program for prevention. However, they don't usually work in outpatients clinics.

As some difficulties perceived on the same health-education link, we can say that there is a strong leadership of doctors inside the hospitals. As told during in this research, if hospital school teachers have any health issues, they can't be formally assisted by doctors at the institutions. Sometimes rotations of doctors and nursing staff make hard for the hospital teachers to build strong relationships with them, and they also have timetables other than those from school. Class materials can't be left outside the school private area because of rules of the hospital. It can also be kind of frustrating to work in areas shared with other professionals, like communal rooms. Other difficulty is that children know about the routines of the school but not about those of the hospital. There are no psychological services coming from the health side of the hospital, when needed. Sometimes health staff doesn't understand the hospital school as a source for providing of formal education. No medical permissions are given from time to time to check files of the children in some schools. The communication becomes more complicated between teachers and health staff when educational professionals have worked for short time inside the school.

On the links between the hospital school and the administration, the educational centre must report its dynamic to the Western Cape Education Department in Cape Town. Administrators' mission is just to support the schools but there must be some administrator when there is an interviewing process to cover some vacant for a principal. With the head office they meet two times a year and the district officers have to be there as well because there are meetings for the whole sector to give some guidelines and talk about current difficulties. The Department of Education is holding meetings with social development (Early Child Development) and is planning to meet health teams for some team work. The Department of Education must quantify the amount of children assisted in hospital schools according to a regular basis other than that in mainstream schools; ratios can't be equivalent between those types of schools. Some working people declare that schools are not given enough recognition. The Department divides the schools into different grading, according to diverse criteria. There are recurrent circulars to let the schools know about what they are supposed to be doing. Some reports have to be completed by the schools and sent to the Education Department when required. Problems were present in 2009 with the old Education Department since they

were thinking about closing down all hospital schools or amalgamate them with resource centres.

With district administrators, meetings are held at the end of the year to get a new year plan from them. All the principals in an area (both from mainstream schools and special schools) must meet under their supervising once a term, what makes a whole of four times a year; it's a big meeting where they understand more about what it's going to happen next, or stuff to hand in, new guidelines in Education, laws... The special schools in an area also meet once a term and the director of the district is there; at the end, it becomes an amount of twelve meetings per year with the district. When the principal is in a position to serve the special school teachers and principals, as a part of the Executive Committee of Special Schools Principals' Association as in the case of Tygerberg Hospital's principal, they can meet once a year, twice, or whatever the periodicity according to the rules given by the Minister of Education in the Western Cape; they also meet with the director of education for the Western Cape four times a year. There are no other professionals working at hospitals apart from teachers, paid by the Education Department.

With regards to the links between hospital school and supervision, the educational centre has to report the work done in the hospital to the advisers from the district office. There are advisers for different subjects and levels. The principal needs a peer who works in a special school; then, principals are evaluated by principals of other schools (for example, a principal of some school for the deaf goes to be the peer of Tygerberg's hospital school). The district people own always general or mainstream background (they are not specific for hospital schools and have not background in hospital schools, so the hospital school becomes just one more school for them) and have a lot of skills to organize but they're not specialists; the role of the specialists is being rolled out. Some districts have special school coordinators and some other do not have them yet.

The representatives of the teachers' unions can be part of the interviewing process to select new hospital teachers and principals to justify that the choice was fair and transparent. Sometimes they are keen on struggling and some other not. Teachers can get information from them once a month. They work quickly and can solve the problems when they are needed. They use to run workshops that teachers can attend. The main unions are NAPTOA (National Professional Teachers' Organisation of South Africa) and SADTU (South African Democratic Teachers Union).

On the links with other centres outside the hospital, we must consider that the paediatric wards in Groote Schuur and Red Cross are linked (lots of children go to Red Cross to be medically assisted but for specialized treatment they are sent to Groote Schuur). In general, the hospital schools are linked all of the time with mainstream schools of the kids to get schoolwork, subject sequencing or even didactic resources (sometimes the ordinary schools don't want to register the children out not to get their salaries affected).

The schools had Namibian visitors in 2012, from hospital schools functioning in that country. They visited South African hospital schools to learn some ideas, to see how the educational centres operate and what they do, just to know how they can improve their own schools. They were in Cape Town for

two weeks about and they visited all hospital schools there. They already had hospital schools in Namibia before their visiting. Maitland Hospital School has got connections to a local newspaper where it is possible to publish some articles. Hospital schools from central district are more connected to each other inside that district, since they are closer geographically; there are four of them in that zone of the city (however, the hospital schools outside that region don't meet those schools so frequently). At some point there were connections from Red Cross hospital school with Sheffield hospital schools in UK, what was some years ago. Anyway, the hospital schools would like to have more overseas contacts because they don't have plenty of them. The volunteers in Red Cross are coming from the "Friends of the Children's Association", who do run a volunteer work formed by lots of overseas people, and they use to play with the children. The hospital schools work together with the universities to receive some students for their Practicum. Also Tygerberg's works with Table Mountain National Park on preparing some activities for the children every academic year, for a brief period. The grade 'R' classes in Tygerberg hospital school work very close and related to a school for deaf people outside the hospital. There is some small contact with the South African Police Services and the Department of Social Development as well.

6. FAMILIES

Caring for patients' families means a continuous challenge. To achieve that goal, diverse professionals try to talk to the family in every medical Unit. Connections with families are not so close since the school is outside the wards in Tygerberg's Hospital so they just see the parents when they leave or take their children out. In the other hospitals, school rooms are too small to host the parents inside. In Tygerberg's case they also have asked about some seats for parents at the school but they didn't succeed yet. ABET services are available in Tygerberg but it would be necessary to share this kind of teaching with some school outside the hospital; parents can also play with children through activities for Kinetics at the hospital school. Occasionally, there is some contact of the children and their families with the teachers outside the hospital. At the same time, the hospital school can help the children's parents to find new schools to study or new resources outside the hospital. From time to time parents are not very involved in their children's education, because sometimes they don't inform the origin school about the arrival of the child into the hospital school (this happens because sometimes parents have a very short educational background). In general, we can say that teachers can't build strong relationships with families because patients usually come and leave and also their families, so they just try to do their best while they are attending the school.

About the family satisfaction perceived by the hospital teachers, they have declared that relatives feel pleased because even when their children are very sick, they still want to be assisted by hospital teachers since it's a way of holding themselves to life. Families are also thankful because when their children returned to school they passed their examinations so they can be promoted to the following academic year. Parents are often pleased of having some break during the lessons of the school for their children, because otherwise they have no rest. When parents are not convinced of dropping their children into the school, the principal takes them into the educational centre and

tries to convince them that this service is positive and that it is a right of the children, and it usually works. Sometimes the principal or teachers were asked to be mediators between the health part of the hospital and their children when they thought there was something wrong, so in these cases the school has to be there to hear and try to control them.

7. OTHER: PLAY THERAPY AT THE HOSPITALS

Play Therapy can be regularly carried out by the occupational therapists or by volunteers. These are not usually paid, but even so they must report themselves to the hospital school on their working with the children. Their activities are independent from the school though they could have some public and common goals with it.

8. CONCLUSION

In this article, we have provided an evaluative study of the case of Hospital Education in South Africa through data collected during a short-term research stay in Cape Town. As we have pointed firstly, the service started with an aim of caring in the 1920s in Johannesburg. The shortage of historical documents on schools makes difficult to determine their evolution, as well as their profile in certain periods, such as during apartheid.

The centers are included as part of the Special Education services, although they use the Primary and Secondary Education curricula of ordinary schools for their teaching. The multidisciplinary teams of the Department of Education can be requested in certain cases for children with disabilities.

The social conditions of the children serviced are varied and include various basic problems such as extreme poverty, very serious diseases and situations of violence with the presence of crimes or drugs. Unstructured family models are frequent and parents sometimes conceive a great uselessness of the school. The high presence of immigrants and the diversity of official languages in the country as well as the inequalities among the children attended reinforce the sense of complexity. The lack of schooling of some of them and the curricular gap with respect to the age are also frequent.

In the Western Cape Province there are seven hospitals, six of which are located in Cape Town. Education is considered secondary to health services in a hospital. In any case, there are no Education services in private hospitals.

The Tygerberg hospital has a broad paediatric spectrum and its school was created in 1959. Although the Red Cross Hospital is entirely paediatric, the number of paediatric beds in Tygerberg is greater than in the Red Cross so it has become the richest analysis unit in this research. Schools do report their work to district officers and the Department of Education. There is no creation of the schools from the hospital planning. Except in the case of Tygerberg where there are specific rooms for the school, teachers work close to the children's beds, which are distributed according to medical specialties. The schedules of the educational and medical service coincide.

The school governing body of the centres does not contain parents of the students as usual, and normally meets for administrative tasks. There are improvement plans and documents to be filled out for the Ministry. The Government pays the educational material and salaries of teachers, while the hospital provides spaces; there are also donations for schools.

In Tygerberg they employ ten full-time primary and secondary school teachers (without backgrounds in special education or main subjects). There are no teacher rotations or pedagogical pairs; the psychological care service for teachers operates through individual requests to the Department of Education. Although there is no recurring time for workshops, these are promoted periodically. The Secondary Education service works mainly for psychiatric patients. Young children have the possibility of a caregiver. In general the grades are adjusted by the schools of origin of the children, although with the collaboration of the hospital schools. There is no pre-surgery prevention service on the part of the school. Patients in palliative care can also be assisted. The short and long-term patients are serviced, including both immigrants and South Africans throughout the country, which implies a great diversity.

The children can be with the teachers all morning and be organized according to diverse learning situations and doing tasks with different codes of communication. Technologies can be used with the support of a teacher. Some days of celebrations are important to the school, as well as the management of the library in Tygerberg. Materials used by the hospital school are not specific to this type of care. The increasing in staff responds to both the students with disabilities served and the amount of paediatric beds and projects developed by the school. The school works from a constructivist perspective and putting some things in common with the health personnel, even if they work independently. At the same time, the schools maintain the link with the centers of origin of the children.

Respect, social justice, human rights, improving the child's quality of life and maintaining schooling are some of the basic principles of schools. The subjects to be taught are languages (English and Afrikaans), mathematics and Life Orientation, with greater emphasis on procedures and attitudes than on concepts because they aim of promoting social change. The school is not considered a child playground, and therefore play therapy is fostered by social workers and volunteers with the exception of certain outdoor activities with children; the musical contents that belong to the area of Art and Culture are also observed in a ludic sense and are offered with the help of volunteers. Music therapy does not depend on the Department of Education.

Currently, there is no basic training on Hospital Education in South Africa, so teachers who want to incorporate to this track do study according to mainstream education plans. Practicums can be performed in the hospital when there are people interested. There is also no specific in-service training or research on the subject, so teachers attend general courses; the most usual training comes from the hospital itself. There are no national organizations or publications in the area. The selection of teachers is carried out in accordance with criteria established by the Ministry of Education, permitting the schools and unions to have an active part as they carry out interviews with the candidates; extensive work experience is a fundamental criterion. In turn, the governing bodies of the schools together with the Department of Education elect the

principals. The salaries for teachers are equivalent to those of ordinary centers. Among the abilities considered necessary for the work, we can observe: versatility, adaptability and flexibility, warmth, emotional maturity and compassion.

School staff is limited and some meetings are promoted by the principal to update. The links between teachers are frequent, above all among those working at the same levels, even if they teach separately.

The connections between teachers and health personnel do mainly include nurses, who are often part of the school governing body. To service a student with educational support, doctors must first give their permission to the school. The hospital school of the Red Cross offer training courses in common with health to lead a healthy life. Meetings are held every fifteen days between health and education. The significance of this connection should be collaboration for the sake of children, confidentiality, mutual respect, as well as the facilitation of vital experiences for the patients. As inconveniences, we can mention the occasional hyperdominant role of the doctors, medical rotations, frustration derived from work in common spaces, unpredictability and scorn of school function.

The links between school and administration are concretized through meetings with the Department of Education of the province, as well as with the reception of memos by the school. Meanwhile, district administrators have more presence in relation to schools. NAPTOSA and SADTU are the main trade unions, which also offer information and meetings.

Regarding to the families of the children, the schools often help them to maintain the contact with their center of origin or to find a new one. Sometimes they do not establish close ties since the children are hospitalized for brief periods; sometimes parents do not worry too much about the education of their children, especially when they hold short educational backgrounds. Families usually perceive that schools are a positive factor and encourage their children, and they also value their need when patients do promote a course; at the same time, serves as a break for parents. The school has also been a mediator between health staff and families.

To sum up, we can state that the model of Hospital Education existing in South Africa is the most developed of all the African continent, since there are not many countries in the region (with the exception of Namibia) that have this type of assistance. Although there are many paths to improve educational services inside hospital institutions, the coverage and perception of the importance of this track in South Africa make it a strong system of unique support for diversity care, especially considering the social reality that responds to and the enormous variety of profiles in the patients. This question helps us to realize the great human and aid role that provides, beyond the purely institutional and pedagogical features.

9. BIBLIOGRAPHY

Basic Education Law Amendments Act (BELA), 34620, GN775, Act 15 of 2011.

Cape Town's Hospital Schools (2014): Individual Development Plans, Special Schools situation analysis, Learning and Teaching Support Materials, School Management Team documents.

Curriculum Assessment Policy Statement (CAPS), Grades R-12. Consulted 1-9-2014. Directorate of Inclusive Education. Basic Education Department. <http://www.education.gov.za/LinkClick.aspx?fileticket=-MwnkCBVPLA%3d&tabid=420&portalid=0&mid=1208>

Department of Basic Education-DBE (2014). Internal documents.

Directorate of Specialized Education Support - DSE (2014). Internal documents.

Education White Paper 6: Special Needs Education. Building an Inclusive Education and Training System. ELSEN Directorate. Department of Education. July 2001.

Guidelines to ensure quality education and support in special schools and special schools resource centres. 2014. DBE. Republic of South Africa.

Kruger, J., de Wet, T. & Vally, S. (2012). Education for hospitalised children: Lessons from Philo Impilo. *Education as change*, 16(2), 269-282. <http://dx.doi.org/10.1080/16823206.2012.745755>

National Education Policy Act, N. 27 of 1996, 28-10-2011.

South African Schools Act. N. 84 of 1996. Assented 6-11-1996.

Western Cape Education Department (WCED) (2014). Internal documents.

ACCIÓN TUTORIAL EN LA TRANSICIÓN DEL ALUMNADO DE LAS ESCUELAS DEL MEDIO RURAL A LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Justo Bereziartua HarkaitzZubiri
Nahia Intxausti

Universidad del País Vasco

Ainhoa Odriozola

Departamento de Educación del Gobierno Vasco

RESUMEN

Este trabajo se ubica dentro de una investigación más amplia que trata de describir la transición del alumnado de la escuela del medio rural a los institutos de educación secundaria. Como resultados generales se han identificado elementos que facilitan o dificultan el cambio al nuevo centro. La acción tutorial fue una de las dimensiones estudiadas, con la premisa de que en la transición entre etapas la tutoría juega un papel relevante. La tutoría tiene como propósito mejorar el proceso educativo mediante acciones orientadas a facilitar la vida escolar de los estudiantes, teniendo en cuenta tanto los factores académicos como los personales, todos ellos interactuando en su proceso de aprendizaje.

La investigación de campo se ha desarrollado a través de un estudio de casos, a partir del análisis cualitativo de 16 entrevistas colectivas, realizadas con alumnado, madres y padres de familia, y profesorado de dos escuelas del medio rural y sus dos institutos de secundaria de referencia.

Los hallazgos describen la acción educativa tutorial durante la transición, su organización, el trabajo coordinado, y las acciones concretas que realiza el tutor con el alumnado, las familias y el profesorado; y muestran algunas características diferenciales, asociadas al contexto educativo de cada etapa.

Las conclusiones insisten en la importancia de la coordinación entre los centros y en la necesidad de atender de manera especial, durante la transición, el proceso de socialización de los niños y niñas procedentes de escuelas del medio rural. Por otra parte, sugieren incluir, en relación a las madres y padres de familia, acciones de tránsito que les aproximen y ayuden a introducirse en los órganos de funcionamiento del instituto.

PALABRAS CLAVE

Acción tutorial - Educación primaria - Educación secundaria - Escuela rural - Transición entre etapas.

ABSTRACT

This paper is focused on part of a wider research in which students' transition from rural primary school to secondary high schools was analyzed. The research identified aspects that facilitated or complicated the transfer to the new school. Tutorial action was one of the studied aspects because it was considered a relevant element. Tutorial's objective is improving the education process through actions oriented towards facilitating students' school life, taking into account both academic and personal aspects, all of them interacting in their learning process.

Data collection was based on two case studies: 16 focus groups were made with students, teachers and families in two rural schools and their referential high schools.

Findings describe the educational tutorial action during transition, its organization, the coordinated work, and specific actions made by tutors with students, families and teachers; and show certain differentiating features associated to the education context in each educational stage.

Conclusions insist on the importance of coordination between schools and the necessity of taking care, especially during transition, of the socialization of students coming from rural areas. Furthermore, conclusions suggest that it is recommendable including transitional actions directed to facilitate the approach and introduction of families to the high school's institutional body.

KEY WORDS

Primary education - Secondary education - Secondary Transition - Rural School - Tutoring

1. INTRODUCCIÓN

1.1 La transición entre etapas

En una primera aproximación conceptual, según indica el Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia, la transición se define como “*acción o efecto de pasar de un modo de ser o estar a otro distinto*”. Los ritos de paso hacen referencia a la peculiar forma que adoptan determinados lapsus en la vida de las personas en el seno de la cultura a la que pertenecen, en los cuales tienen que abordar la necesidad de adaptarse a nuevas formas de conducta que implican reacomodaciones en la vida personal, en las relaciones sociales, y también en sus identidades (Gimeno, 1996). Aplicada al proceso de escolarización, la transición delimita los momentos de la vida de los estudiantes en los que tiene lugar el paso de un estadio a otro, la apertura a un nuevo mundo, cambios de ambiente y educativos, un proceso en el que es preciso realizar un cierto ajuste (Derricott, 1985), haciendo de este proceso algo intenso y con demandas crecientes (Fabian&Dunlop, 2006). Monarca, Rappaport y Fernández (2012) entienden la transición como posibilidad de poder ampliar los contextos de participación de los sujetos, como oportunidad para trascender sus entornos inmediatos, para crecer y aprender. Una oportunidad que se verá potenciada si dicha transición posee ciertas características y evita rupturas donde el alumnado queda atrapado.

La transición entre la educación primaria y la secundaria –que se da en torno a los 12 años– se percibe como un importante paso que traslada a los niños y a las niñas de un aula pequeña y con sentido propio, a una escuela más grande y heterogénea, con mayores expectativas de realización académica, menos dependiente y con menor apoyo por parte del profesorado (Hanewald, 2013). El alumnado de primaria, con el paso a la secundaria, se encuentra con estilos de enseñanza, normas y valores diferentes (Rodríguez, 2006). La fase de transición obliga a moverse desde un entorno familiar a lugares, en parte, diferentes y desconocidos. En los institutos de secundaria el espacio escolar es más amplio, la comunidad más diversa y con mayor número de personas; menos cálida, en la que se concentra alumnado de distintas procedencias (Tobbell, 2003). La jornada tiene un horario fragmentado, y los ritmos y rutinas del aula vienen marcadas por las distintas asignaturas. En la mayoría de los casos, cada profesora imparte una asignatura. Los niños y las niñas, de ser las mayores en el último ciclo de primaria, pasan a ser las menores en el nuevo centro; en este entorno sus roles y responsabilidades cambian, ya que el alumnado de mayor edad asume el liderazgo.

Por eso, no es extraño ver cómo los alumnos que llegan al instituto de secundaria expresan durante los primeros meses una pérdida de apego hacia el centro (Chedzoy&Burden, 2005), debido a que el clima con el que se encuentran les exige aprender inmersos en una nueva cultura y adaptarse a ella. Por otra parte, sienten preocupación por amoldarse a las expectativas y a las forma de trabajar de cada docente (Coffey, Berlach&O’Neill, 2013). En lo

que se refiere a la materia de aprendizaje, a menudo se encuentran con contenidos lejanos y desconocidos, o con actividades que requieren un alto nivel de expresión oral y capacidad de escritura (Elias, 2002; Tobbell, 2003). Además, debido al aumento de asignaturas y libros de texto en la secundaria, y a la frecuencia de las tareas extraescolares, el alumnado nuevo necesita una mayor capacidad para organizar el trabajo y el tiempo.

En relación a los aspectos socio-cognitivos (características físicas, relaciones interpersonales y equilibrio emocional), la adolescencia lleva consigo un estado de cierta confusión, y, al mismo tiempo, los más jóvenes se esfuerzan en la búsqueda de independencia y de una identidad con sentido (Letrello & Miles, 2003). Durante el proceso de transición viven y maniobran en situaciones nuevas, alternando comportamientos más infantiles o más adultos, con experiencias cambiantes que pueden suponer una merma en la confianza en sí mismos (Sweetser, 2003). En el instituto de secundaria, por el gran número de personas que reúne, es mayor la probabilidad de que los grupos de compañeros y de compañeras se rompan, y de que se formen unos nuevos. Los grupos estables que proceden de la primaria pueden romperse, de forma que mientras algunas personas transitan con el grupo habitual, hay quien puede quedarse solo. En estas situaciones de socialización la imagen de sí mismo, el estatus dentro del grupo y la identidad personal son factores relevantes (Prat & George, 2005). Los lazos de amistad son de suma importancia durante el proceso de transición de la primaria a la secundaria; por tanto, el separarse de sus compañeras y compañeros les afecta para el establecimiento de nuevas amistades (Castro et al., 2011; Gimeno, 1996). Según Gimeno (1996), la transición a la secundaria conlleva dificultad para mantener amistades antiguas y, al mismo tiempo, necesidad para entablar otras nuevas; sin embargo, el autor indica que esos cambios o rupturas experimentadas por los adolescentes se dan al margen de la intervención de las instituciones educativas.

El acceso al nuevo centro lleva consigo cambios reales, llenos de expectativas. Para soslayar los aspectos que puedan provocar inquietud y para facilitar el acoplamiento parece conveniente poner en marcha prácticas de acogida y de preparación antes, en el acceso y durante el periodo de adaptación. Dentro del Proyecto Educativo de los Centros, estas intervenciones, que afectan al conjunto de agentes, pueden articularse dentro de la acción tutorial.

1.2 La función tutorial

La realidad personal por la que pasan los niños y adolescentes en las etapas de la educación básica a nivel fisiológico, cognitivo como afectivo, implica la necesidad de acciones desde la tutoría, ofreciendo elementos de reflexión y apoyo para poder desarrollar su proceso de aprendizaje y su inserción académica (Álvarez, 2006). La acción tutorial tiene como propósito mejorar el proceso educativo mediante acciones orientadas a facilitar la vida escolar de los estudiantes en todos sus niveles educativos, teniendo en cuenta tanto los factores académicos como los personales, todos ellos interactuando en su proceso de aprendizaje. De manera que la tutoría es una acción eminentemente pedagógica (Monge, 2009). Longás y Mollá (2007) definen la acción tutorial como *“la estrategia metodológica para asegurar el*

acompañamiento adulto y educativo de los procesos de aprendizaje y desarrollo, tanto a nivel personal como grupal”.

En el proceso de institucionalización de la tutoría la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, de 1990, supuso un gran impulso de la acción tutorial como componente básico de la actividad docente. Contempla la necesidad de elaborar en los centros el Plan de Acción Tutorial, que organiza y sistematiza la intervención del tutor en los diferentes ámbitos de seguimiento individual y grupal del alumnado, la relación con las familias, la coordinación con el profesorado y con otros agentes externos.

El Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco (2007), dentro de las orientaciones para la elaboración del Plan de Acción Tutorial para la educación básica, describe las tareas principales asignadas al profesorado tutor, algunas de ellas directamente relacionadas con la transición entre etapas. Con respecto a las acciones a realizar directamente con el alumnado plantea la necesidad de facilitar una integración en el centro educativo y en el grupo de compañeros, fomentar la participación en las actividades del centro, así como asesorar a los estudiantes en los momentos más críticos: ingreso en un nuevo centro, cambio de ciclo o etapa educativa. En relación con las familias o tutores legales propone facilitar el conocimiento del centro y de la etapa educativa, recoger la información que la familia pueda proporcionar con vistas a un mejor conocimiento del alumnado y su contexto familiar, y facilitar la participación de las familias en la vida del centro. En el ámbito de las acciones a desarrollar con el conjunto de profesores del grupo de alumnos, se le asignan tareas como la coordinación del equipo docente de su grupo en lo referente a la programación didáctica y al análisis de situaciones individuales y grupales, así como en el proceso de evaluación del alumnado; este proceso incluye la elaboración de un informe de orientación escolar individual.

La tutoría programada tiene como finalidad proponer actividades formativas organizadas por etapas y ciclos, y fundamentalmente por niveles educativos. A partir de esta programación sistemática y progresiva se intenta dar cabida a aquellas temáticas que van surgiendo y que se subrayan como necesarias en un momento determinado. Con ello se busca que la tutoría sea un espacio educativo que responde a las vivencias que los individuos y el grupo van teniendo, a sus necesidades y a sus intereses (Longás&Mollá, 2007). A través de la tutoría individual se atiende a la singularidad de cada alumno dedicándole un espacio y tiempo particular. Esta orientación individualizada es posible mediante una relación personalizada con cada miembro del grupo, que permite conocer mejor a cada alumno para ofrecerle la ayuda que necesita. El seguimiento grupal se da sobre todo en el grupo estable del aula, conducido por el tutor. En la tutoría grupal es donde primordialmente se crean y reflexionan las condiciones necesarias para que la dinámica de relación en el grupo de iguales sea un factor de cambio, capaz de potenciar la integración y participación de todo el alumnado. La acción tutorial grupal busca generar sentimientos de pertenencia, colectividad y confianza que necesitan los miembros del grupo.

Cuando el cambio de etapa conlleva cambio de centro es necesaria la implicación de los agentes educativos de ambos centros en la coordinación y en la puesta en marcha de acciones tutoriales conjuntas (Martín &Solé, 2011).

Monarca, Rappaport y Fernández (2012), consideran que es posible definir áreas de intervención tutorial desde la función orientadora, como son: el trabajo con estudiantes de sexto de primaria y primero de secundaria obligatoria, el trabajo con profesores de ambas etapas y el trabajo con las familias. Las novedades y cambios que supone el paso de primaria a secundaria exigen adoptar medidas que faciliten esa transición. En este sentido, según Babio (2011), la orientación y la tutoría deberían contribuir al logro de los siguientes objetivos:

- Dar continuidad al proceso educativo y coherencia al currículo. Mantener y desarrollar prácticas educativas iniciadas en la etapa anterior, apoyarse en lo que los alumnos han aprendido y evitar vacíos y saltos bruscos.
- Evitar los temores e incertidumbres que suscita el cambio de una etapa educativa a otra, en el alumnado y en sus familias, proporcionando información y orientaciones para la adaptación.
- Transmitir información sobre el alumnado a fin de agilizar, prever y mejorar medidas que se ajusten a sus necesidades, para organizar y adecuar la atención a la diversidad.
- Generar un clima afectivo de aceptación y participación en el que el alumnado y la familia se sientan acogidos.

Para que la acción tutorial posibilite la adaptación individual y grupal, Peixoto y Oliveira (2003) añaden que los programas de acogida deben incluir además al profesorado de nuevo ingreso, ya que la interacción conjunta contribuye a crear actitudes favorables de comunicación y participación, que hacen posible una acción tutorial generalizada y permanente destinada a los escolares.

El modelo organizativo y la distribución de las tareas obedecen, en la práctica, al grado de centralidad de los agentes educativos en el desempeño del trabajo tutorial. La tutoría puede entenderse como proceso educativo que se desarrolla por parte de los diferentes agentes educativos, en especial de todo el profesorado, bajo la coordinación del tutor del grupo de aula (Rodríguez, 1993; Ministerio de Educación y Ciencia, 1990). Monge (2009) atribuye al profesorado tutor un papel diferenciado en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y afirma que *“todo tutor es profesor, pero no todo profesor es tutor”*.

Arnaiz e Isús (2001) proponen un modelo de actuación que integra una doble perspectiva: la tutoría puntual y la tutoría permanente. La tutoría puntual se refiere al conjunto de actividades individuales o de grupo que, de forma programada, lleva a cabo el tutor responsable de un grupo de aula. Cuando el concepto de tutoría se amplía a todo el centro, como proceso de acompañamiento en el aprendizaje mediante el diálogo en la relación de ayuda, es donde se evidencia la tutoría permanente. Desde esta visión integrada, en el momento de organizar un nuevo curso escolar, situar el papel del tutor y del equipo de profesores es una tarea importante, ya que la relación positiva entre el profesorado y los alumnos es la clave del éxito o del fracaso educativo. Entre los condicionantes personales de la relación de ayuda, la aceptación mutua de la situación por parte del tutor y del alumnado es un requisito fundamental (Blanchard&Muzás, 2005; Rodríguez, 1993).

2. TRABAJO DE CAMPO

Este trabajo forma parte de una investigación más amplia cuyo objetivo era describir la transición del alumnado de la escuela del medio rural a los institutos de educación secundaria. Como resultados generales se identificaron elementos que facilitan o dificultan el cambio al nuevo centro. La acción tutorial fue una de las dimensiones estudiadas, sobre la idea de que en la transición entre etapas la tutoría juega un papel relevante. En relación a este tema, el trabajo de campo transcurre en torno a las siguientes cuestiones:

- ¿Cómo se concibe y se organiza en las escuelas del medio rural la acción tutorial referida a la transición del alumnado a la educación secundaria?
- ¿Qué acciones concretas se llevan a cabo en las escuelas rurales con el alumnado, con las familias y entre el profesorado, con el fin de facilitar el tránsito a la nueva etapa en un nuevo centro?
- ¿En qué consiste la acción coordinada entre tutores del centro de educación primaria –escuela del medio rural– y del instituto?

2.1 Método

2.1.1. Estilo metodológico.

En el estudio se ha optado por una vía cualitativa; se ha llevado a cabo, en concreto, a través de un Estudio de casos. Prevalece la comprensión de los casos, analizando características específicas del fenómeno que se pretende explicar, con el objeto de entender su complejidad (Stake, 2000). El Estudio de casos reúne evidencias de manera sistemática; se concibe, esencialmente, desde la interacción de los factores o eventos y, a menudo, es sólo hablando de ejemplos prácticos como podemos obtener una imagen global de esa interacción (Nisbet & Watt, 1984). Según indica Rodríguez Rojo (2011), la construcción del significado global se produce a fuerza de capturar el significado de las partes relacionadas. El sistema conceptual se va elaborando en un proceso de profundización en torno a las preguntas iniciales formuladas sobre el caso que se estudia.

Trabajar desde un enfoque cualitativo conlleva optar por una vía inductiva de análisis (Janesick, 2000). Es decir, las categorías, los temas y los modelos resultantes provienen de la información recogida en el trabajo de campo, aceptando que los investigadores han de diseñar previamente los criterios de clasificación y de codificación de la información, que podrán ser revisados durante el proceso de análisis. Ahora bien, tomando en consideración las aportaciones de Angrosino y Mays de Pérez (2000), siendo conscientes de la imposibilidad de obtener verdades objetivas, las afirmaciones y los discursos se generan bajo la influencia de condicionantes como el género, la clase social o la etnia, entre otros.

Se entiende el Estudio de casos como un diálogo entre las personas que investigan y el fenómeno que se pretende describir, más que un sujeto investigador y un objeto investigado. Se trata, por tanto, de un estudio colaborativo interdisciplinar, entre investigadores profesionales y las personas

implicadas en el asunto. En consecuencia, parece conveniente asumir algunas técnicas como la observación como contextos de relación colaborativa.

2.1.2 Fuentes de información y técnicas de recogida de datos

3.3.1.2. El trabajo de campo se realizó en colaboración con dos centros escolares públicos del medio rural –denominados EskolaTxikiak– de la Comunidad Autónoma del País Vasco, concretamente del territorio de Gipuzkoa. Los centros, ambos de Educación Infantil y Primaria, fueron seleccionados por los coordinadores territoriales de las escuelas del medio rural. En el estudio también participan los dos Institutos de Educación Secundaria receptores del alumnado de primaria procedente de los dos anteriores. Colaboraron como informantes, el alumnado, el profesorado, y madres y padres de los cuatro centros:

- alumnado, seis de 6º de Educación Primaria, y once de 1º de Educación Secundaria Obligatoria;
- profesorado, nueve pertenecientes a los centros de primaria y seis a los institutos;
- madres y padres, diez entre los dos centros de Primaria y seis pertenecientes a los Institutos de Educación Secundaria.

En la recogida de información se utilizaron las siguientes técnicas.

- a) Observación en el aula. Se realizaron en las dos aulas de los centros del medio rural a los que pertenece el alumnado que cursa 6º grado de primaria. Se llevaron a cabo 14 sesiones de observación en cada centro, acumulando en total 68 horas. Actuaron como observadores dos investigadores en cada uno de los centros, a los cuales acudieron individualmente en días alternos. La información queda recogida mediante notas de campo.
- b) Entrevistas colectivas. Se realizaron 16 entrevistas grupales o FocusGroup (Barbour, 2007) en total, 8 para cada uno de los dos casos referenciales estudiados (escuelas del medio rural), distribuidas de la siguiente manera:

	Educación Primaria sexto curso (11-12 años)		Educación Secundaria primer curso (12-13 años)	
	<i>Octubre-Diciembre, 2013</i>	<i>Marzo-Mayo, 2014</i>	<i>Octubre-Diciembre, 2013</i>	<i>Marzo-Mayo, 2014</i>
Estudiantes		2	2	2
Profesores	2		2	2
Madres y padres	2			2

- c) Seminarios complementarios. Una vez analizada la información y elaborado el primer informe de resultados, se traslada éste a todas las entidades participantes. A continuación, se organizaron dos encuentros con familiares y otro con el conjunto del profesorado, con el fin de

clarificar y consensuar significados, recoger comentarios y nuevas aportaciones, y, con todo ello, redactar el informe final.

2.1.3 El proceso de análisis

En una primera lectura de las notas de campo recogidas en las observaciones y en los registros de las entrevistas, por vía inductiva, se identificaron varios componentes iniciales que caracterizan a las aulas objeto de estudio y que podrían incidir en el fenómeno de la transición entre etapas en general, tales como: los roles del profesorado, las relaciones interpersonales, las vivencias de los alumnos en la fase de transición a la educación secundaria y la coordinación entre los centros. La identificación y los agrupamientos de las unidades de análisis se realizaron en base a criterios temáticos.

A continuación, en la segunda lectura, volviendo a una perspectiva más integradora se retoman los componentes anteriores para situarlos en tres dimensiones más amplias: componentes facilitadores de la transición, componentes eventuales que la dificultan, y componentes o elementos más duraderos que dificultan el tránsito.

En la extracción final de los análisis se identificaron evidencias concretas y hechos relacionados con la acción tutorial –agentes, actividades, organización– con el fin de encontrar respuestas a las preguntas de partida de la investigación.

2.2 Resultados

Tomando como referencia las tres dimensiones generales de agrupamiento utilizadas en la última fase de análisis, a continuación, se exponen los resultados, ordenados en torno a los siguientes temas: el modo de organizar la tutoría, la coordinación entre los dos centros durante la transición, acciones de la tutora o tutor con las madres y padres de familia, acciones con el profesorado, y la tutoría con el alumnado.

2.2.1 El modo de organizar la tutoría

Tanto las escuelas del medio rural –de educación primaria– como los institutos de secundaria consideran imprescindible y prioritario el trabajo tutorial a lo largo de la transición entre etapas, de modo que, siguiendo las directrices administrativas legales, cada grupo de aula tiene asignado un tutor o tutora. Aun así, existen entre las dos etapas diferencias sustanciales en el modo de organizar y asumir las tareas.

En la escuela del medio rural, la tarea del tutor o tutora asignada al grupo de aula cubre las dos vertientes: la que podríamos denominar *específica tutorial* (tareas administrativas, comunicaciones específicas puntuales con familias, coordinación interna entre profesores, coordinación entre etapas), y la *tutoría educativa y permanente*. Así mismo, la labor tutorial definida como acompañamiento en el proceso educativo, es compartida por todo el equipo docente, de modo que el alumnado no distingue la figura de su tutor en el conjunto del profesorado de la escuela. Apenas utilizan este término, piden y son ayudados por todo el personal cuando la situación así lo requiere. La

tutoría se basa en la relación cercana y en la confianza que crea la comunicación a lo largo de los años en una escuela pequeña.

“La atención es muy personalizada”. [Madre de alumno de escuela del medio rural].

“Las profesoras siempre están ahí, ante cualquier duda hay confianza. En la escuela grande siempre te surge la duda: iré o no iré”. [Madre de alumno de escuela del medio rural y de instituto de secundaria].

“Los alumnos saben que todas (las profesoras) andamos por ahí, que no hay distinciones, si este alumno es de mi tutoría o no. Los alumnos son de todas”. [Profesora de escuela del medio rural].

“Cuando (los alumnos) tienen alguna pregunta o problema no van a buscar a su tutora, o a un profesor en particular, preguntan a quien encuentran primero”. [Profesora de escuela del medio rural].

“(El alumnado ve a la escuela) como una gran familia”. [Profesora de escuela del medio rural].

En los centros de educación secundaria corresponde al tutor del grupo de aula llevar a cabo el trabajo tutorial, que incluye, además de las tareas administrativas, el desarrollo global del Plan de Acción Tutorial. La acción a nivel grupal, propiamente educativa, tiene lugar en la hora semanal de tutoría, a la que se añaden momentos de atención individualizada con cada alumno y con padres y madres.

“Las tutoras y tutores tenemos entrevistas individuales con los alumnos. Están deseando hablar, parece que les das importancia como personas. ¿Cómo te sientes en el Centro?, ¿Ocurre algo con las compañeras?, les preguntamos..., te veo algo triste, o ... los profesores han dicho esto y esto. Las relaciones a nivel individual son cordiales”. [Tutora de primer curso de E.S.O.].

“Se trabajan contenidos que parecen tonterías pero que tienen su importancia: cómo presentar un trabajo, por ejemplo”. [Tutor de primer curso de E.S.O.].

En las entrevistas realizadas, el alumnado de 1º de Educación Secundaria Obligatoria procedente de escuelas de áreas rurales valora positivamente la labor del profesorado tutor, como ayuda que facilita la transición. Los alumnos establecen un estilo de relación bastante parecido al que vivían en primaria, ven cómo el tutor se preocupa y cuida el proceso de adaptación al nuevo centro.

“En la forma de trabajar nuestra tutora se parece a la profesora que teníamos en la escuela pequeña. Si no entendemos, nos explica, y así ...”. [Alumno de instituto de secundaria procedente de escuela del medio rural].

“Al final de la clase (la tutora) mira cómo estamos, se encarga de los justificantes de faltas, ..., anda dando vueltas, no solo a una hora”.

[Alumno de instituto de secundaria procedente de escuela del medio rural].

“Hay diferencia según quién te toque como tutor en la E.S.O. Si el tutor es un profesor que ha trabajado en primaria les acoge mejor, se nota, mantienen ese tipo de relación con los alumnos”. [Profesora de escuela del medio rural].

Cuando llegan al instituto, durante el período de transición, las niñas y niños de la escuela del medio rural han de distinguir a la profesora tutora del grupo de aula entre el conjunto de profesoras, asumiendo que la relación que establecen es claramente distinta.

2.2.2 La coordinación entre los dos centros

Desde una visión general, el análisis de las relaciones entre las escuelas del medio rural y los institutos de secundaria indica que hay diferencias en la acción coordinada cuando se trata de institutos de gran tamaño –con varios grupos de alumnos por nivel– y cuando los alumnos se trasladan a un instituto menor, en el que confluye a menudo gran parte del alumnado de todas las escuelas rurales de su entorno geográfico. La exigencia agregada de varias escuelas rurales de una mayor coordinación incrementa el número de acciones conjuntas y el alcance de las temáticas que se atienden en ellas.

En relación a las actuaciones realizadas con el alumnado, en todos los casos prevalecen aquellas que se desarrollan en la fase final de la etapa primaria, con el fin de aproximarse al nuevo centro y conocer a las compañeras y compañeros con los que compartirán el nuevo curso escolar.

“Mañana van todos en grupo a ver el centro (de secundaria)”. [Madre de alumno de escuela del medio rural].

“Antes de finalizar el curso pasan el día juntos, todos los que van (de los pueblos de alrededor) al instituto”. [Padre de alumno de escuela del medio rural].

“También se organizan olimpiadas infantiles, formando grupos con niñas y niños de varios pueblos. Así se van conociendo”. [Madre de alumno de escuela del medio rural].

La continuidad curricular es uno de los factores clave para llevar la transición con éxito y proseguir los estudios a lo largo de la nueva etapa. El interés y la preocupación por evitar en lo posible saltos y vacíos significativos, hacen que estos sean uno de los temas prioritarios de las reuniones conjuntas entre los tutores de los centros de primaria y de los institutos correspondientes.

Dentro de los elementos que componen el currículum, se observa que la aproximación curricular afecta únicamente a los contenidos, sobre todo conceptuales, de enseñanza y aprendizaje. Dadas las características consideradas como básicas en la escuela del medio rural –grupos multigrado, espacios abiertos, tiempos flexibles, aprendizaje por proyectos–, la aproximación en la metodología didáctica y en la organización del centro parece más difícil.

“Nos preocupa el salto académico, si van preparados o no”. [Madre de alumno de escuela del medio rural].

“(En la E.S.O.) tienen una dinámica diferente, y tendrán que acostumbrarse”. [Madre de alumna de escuela del medio rural].

“Analizamos las programaciones de los centros, luego cada uno tiene sus técnicas. Comentamos qué hacemos, y nos viene bien, porque es una oportunidad para hablar, comparar, ver lo que haces, hasta dónde, ...” [Profesor de instituto de secundaria].

“Analizamos los contenidos mínimos, por áreas, y también hemos tratado sobre algunas actitudes”. [Tutora de educación primaria].

“La coordinación nos ha servido para situar los niveles de exigencia (de 1º de secundaria), viendo de dónde vienen los alumnos y dónde están”. [Tutora de educación primaria].

Otra de las líneas de actuación coordinada entre los centros se refiere al traspaso de información sobre el alumnado de nuevo ingreso, que se lleva a cabo a través de reuniones conjuntas entre tutores de ambas etapas y orientadores. El intercambio de información se produce en varios momentos y en ambos sentidos. Antes del comienzo del curso los tutores y tutoras de primaria informan sobre su alumnado con el fin de preparar la acogida y realizar ajustes en el instituto. Una vez comenzado el curso el centro de secundaria informa periódicamente a la escuela rural sobre el modo en que evolucionan en la transición.

“(En las reuniones de coordinación) hacemos el seguimiento de los que han ingresado este año. Vamos al instituto”. [Profesora de escuela del medio rural].

“La jefa de estudios (del centro de secundaria) va a los centros (rurales) a recoger datos sobre el rendimiento, aspectos personales, previsión de dificultades, actitudes positivas, ...Luego pasa la información a los tutores”. [Tutor de centro de secundaria].

“En las reuniones de coordinación hablamos sobre cómo van adaptándose estos alumnos. Analizamos los resultados de la evaluación (de 1º de E.S.O.) y también compartimos los resultados de la evaluación de diagnóstico (realizada por el Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa)”. [Tutora de escuela del medio rural].

2.2.3 Acción tutorial con las madres y padres de familia

La acción tutorial referida a las familias se realiza en torno a las siguientes funciones: a) informar acerca de la etapa educativa en la que cursan y cursarán sus hijas e hijos; b) informar sobre el proceso educativo individual y pedir la colaboración en este proceso; c) recoger la información que puedan aportar de las familias con el fin de conocer mejor al alumno; d) orientar a las familias, sobre todo en aspectos como la resolución conjunta de problemas y dificultades en el aprendizaje o en el comportamiento y la organización del estudio; y e) promover y establecer cauces para la participación en los órganos y en las actividades del centro.

El análisis de las entrevistas realizadas nos indica que tanto las escuelas del medio rural como los institutos de secundaria, durante la transición, incluyen en su labor tutorial acciones relacionadas, sobre todo, con las cuatro primeras funciones señaladas: jornadas de puertas abiertas para que las familias conozcan las instalaciones del nuevo centro, sesiones informativas para presentar el proyecto educativo antes del comienzo de la E.S.O., informar acerca de los trámites administrativos de matrícula en el nuevo centro, reuniones a nivel individual con padres y madres para conocer y orientar el proceso educativo (hábitos de estudio en casa, cambios que se consideran necesarios viendo los resultados), y para impulsar la participación en la gestión y en los órganos de decisión. En las escuelas del medio rural las familias colaboran de forma continuada y directa en la elaboración y el desarrollo del proyecto curricular.

No obstante, existen diferencias sustanciales en el modo y en los procedimientos de comunicación entre las familias y el profesorado tutor. En las escuelas del medio rural el intercambio de información sucede dentro de la relación cotidiana, casi siempre de forma espontánea. En el periodo de transición la acción tutorial más planificada incluye momentos puntuales para informar sobre el proceso de inscripción y matriculación en el nuevo centro.

“La escuela está abierta en todo momento. La presencia de las familias es constante en la escuela, también en el desarrollo curricular, dentro de los proyectos de aprendizaje”. [Profesora de escuela del medio rural].

“En el instituto la relación es más distante, por mucho”. [Madre de alumna de escuela del medio rural].

“Tú misma tienes que ir a pedir la información, porque aquello es más grande. Yo prefiero saber sobre mi hijo antes, y no al final del trimestre. Aquí (en la escuela rural) es más directo, no tengo que estar llamando”. [Madre de alumno de escuela del medio rural y de instituto].

“Cuando hay algo grave, entonces sí llaman”. [Madre de alumno de escuela del medio rural y de instituto].

“(En el instituto) no sabemos en qué medida podremos participar en el proyecto educativo. Aquí (en la escuela rural) sí, allí ya ...”. [Madre de alumno de escuela del medio rural].

Son conscientes de que se encontrarán con una situación muy diferente sobre el modo de relación y participación en la organización. Las familias sienten que pierden protagonismo en la vida del centro. Algunas manifiestan que al comienzo desconocen el funcionamiento de las Asociaciones de Madres y Padres de Familia (AMPA) en el instituto.

“Lo desconozco, pero me parece que será muy distinto. No pienso que los padres y madres tengamos tanta participación (en el instituto); no sé, como aquí, en la escuela pequeña”. [Padre de alumna de escuela del medio rural].

“No sé cómo funcionan las AMPAs, no sé cómo se trabaja; pero he oído que funcionan muy bien. (No sé) si hay elecciones, cómo se

organizan, Aquí es más de casa”. [Madre de alumna de escuela del medio rural].

2.2.4 Acción tutorial con el profesorado

La tutoría destinada a atender al conjunto del profesorado tiene como objetivo coordinar adecuadamente al equipo docente que imparte enseñanza, con el fin de unificar criterios y pautas de actuación. En las dos etapas los planes tutoría incluyen acciones concretas en torno a dos ámbitos directamente relacionados con la transición: la adecuación curricular y la mediación en la información.

La adecuación curricular consiste en adecuar las situaciones educativas a cada alumna, alumno o grupo, teniendo en cuenta los mínimos para progresar con éxito durante la transición en la E.S.O. Esto implica tomar decisiones conjuntas para llevar a cabo acuerdos que afectan al diseño y al desarrollo del currículum.

“Las profesoras nos reunimos para aproximar algunos contenidos al temario de secundaria. Miramos las necesidades de los alumnos (para la transición) de uno en uno”. [Profesora de escuela del medio rural].

“El objetivo suele ser que todos lleguen, por lo menos, a los mínimos exigidos”. [Profesora de escuela del medio rural].

“Elaboramos un plan de mejora (entre las profesoras) ya que se veía que los alumnos tenían dificultades en el área de lengua cuando iban al instituto”. [Profesora de escuela del medio rural].

La función tutorial mediadora de la información, trata de mantener contacto y comunicación constante entre el profesorado que trabaja en ambas etapas, a fin de estar informados sobre sus características y la evolución durante el período de transición. Coordinar el proceso de evaluación y seguimiento con los profesores en cada etapa y recoger la información que éstos proporcionan son tareas fundamentales, para poder transmitir a las personas y órganos afectados aquellos aspectos que pudieran ser beneficiosos en el proceso educativo.

“Las tutoras informamos sobre los alumnos, -datos académicos, de personalidad, aspectos positivos, dificultades-, a los profesores de los diferentes departamentos”. [Profesora de escuela del medio rural].

La cultura educativa del medio rural considera prioritario cuidar el ámbito de la socialización y la integración grupal. Dentro de la coordinación tutorial interna los equipos docentes prestan especial atención a los aspectos emocionales y afectivos.

“Si no se acompaña adecuadamente (en lo afectivo), esto puede dificultar el proceso de transición”. [Profesora de escuela del medio rural].

“Analizamos entre todas los componentes emocionales de las diferentes situaciones. Hacerlo con cuidado es necesario en esas edades (de los niños”. [Profesora de escuela del medio rural].

2.2.5 Acciones con el alumnado

En relación al alumnado en periodo de transición, las funciones y tareas se concretan en torno a dos objetivos, en parte complementarios: facilitar una buena integración en el nuevo centro y en el grupo, y, así mismo, asesorarles en situaciones críticas que se producen a causa del cambio de centro y de etapa.

En la escuela del medio rural la integración en el grupo es uno de los ejes principales de la acción educativa en su conjunto. Tanto es así, que para tal fin no se distinguen acciones ni tiempos específicos dentro del programa de tutoría. El propio diseño curricular genera numerosas situaciones de aprendizaje grupal que obligan a tomar decisiones colectivas y también a asumir responsabilidades compartidas o individuales.

Con vistas a la transición entre etapas, la escuela del medio rural apuesta por cultivar y favorecer aspectos motivacionales de relación y formación humana –autonomía, iniciativa, generosidad, confianza–, con el fin de plasmar en el alumnado actitudes maduras, responsables y constructivas.

“(Alumnas y alumnos) trabajan con responsabilidad y autonomía, son capaces de pedir ayuda cuando necesitan esto u otro”. [Profesora de escuela del medio rural].

“Nos interesan sobre todo estrategias para afrontar situaciones para la E.S.O.Nos basamos en la importancia de tomar la iniciativa y arreglárselas para seguir adelante”. [Profesora de escuela del medio rural].

“Es importante que ante una dificultad las niñas y niños pregunten: ¿quién me puede ayudar?”. [Profesora de escuela del medio rural].

La posible disolución del grupo, tan cohesionado a lo largo de la etapa de primaria, es una de las mayores preocupaciones de los niños y niñas. Se preguntan con frecuencia “¿con quién me pondrán en el instituto?, ¿llegaré a tener un grupo de amigas y amigos?”. Es uno de los motivos que generan un estado de nerviosismo a medida que se acerca el cambio de centro, y que exige a los tutores un apoyo más intenso.

“Estoy nervioso (para ir al instituto) ... porque estaremos con gente diferente en el aula”. [Alumno de escuela del medio rural].

“Yo, además, no me apunté al fútbol (extraescolar comarcal), y allí, en el fútbol del patio no conozco a casi nadie”. [Alumno de 1º de la E.S.O.].

“Es que es un cambio grande para todos, y siendo sólo tres (procedentes de la escuela rural)... pues; no veo tanto agobio en los demás”. [Profesora de instituto de secundaria].

Las entrevistas realizadas, tanto en los institutos como en las escuelas del medio rural, al profesorado, a las familias y al alumnado, muestran que la gran

mayoría superan el estado de intranquilidad en los tres primeros meses de escolarización en el nuevo centro.

En el medio rural la dimensión del grupo se amplía en las relaciones que mantienen con compañeros y compañeras de cursos anteriores que ya conocen el centro de secundaria. Conviven fuera del tiempo escolar, conversan sobre el instituto, facilitando así una mayor aproximación a la realidad.

“Es importante tener referentes, qué cuentan los que han ido antes y cómo se las han arreglado”. [Madre de alumna de escuela del medio rural].

“La cohesión es muy grande entre los alumnos”. [Madre de alumna de escuela del medio rural].

3. CONCLUSIONES

La transición del alumnado de las escuelas del medio rural a los institutos de educación secundaria requiere procesos de adaptación que afectan de manera directa tanto a las niñas y niños, a las familias y al profesorado. Con el fin de preparar para el cambio y facilitar el acoplamiento a un estilo educativo diferente, los centros consideran necesario adoptar medidas tutoriales a lo largo de todo el periodo de transición. Por lo tanto, la tutoría incluye acciones de aproximación hacia el final de la etapa primaria, acciones puntuales desarrolladas en el comienzo del nuevo curso, y acciones de asentamiento y seguimiento que cierran la fase de adaptación asegurando la integración en la vida escolar.

Las diferencias en el modo de organización y de desarrollo curricular entre las escuelas del medio rural y los institutos de secundaria quedan reflejadas en la acción tutorial. Tal y como señalan Wheelery Bartle(1993), las características psicopedagógicas propias de la etapa evolutiva del alumnado diferencian y particularizan la elaboración y el desarrollo de la función tutorial, por un doble motivo: primero porque debe adaptarse a las necesidades concretas de los estudiantes, y, en segundo lugar, porque la estructura organizativa del centro condiciona, en función de la etapa, la acción tutorial en contenido y procedimiento. Si bien es cierto que las concreciones de la tutoría son diferentes, la transición entre etapas exige planificar acciones acordadas sobre una finalidad básica común.

En la escuela rural la tutoría es una labor en gran parte compartida por todo el profesorado y acompañada por las familias. La profesora-tutora asignada al grupo de aula actúa como tal en casos que requieren atención individualizada y en acciones externas puntuales o de coordinación, sobre todo. En este sentido, Boix(1995) afirma que el maestro rural, asume múltiples tareas como docente, animador sociocultural, orientador, psicopedagogo e investigador. Podría entenderse como una tutoría *natural*, un entorno comunicativo espontáneo que forma parte de la relación entre todos los agentes de la escuela. La tutoría de aula con el alumnado es una acción permanente integrada en el currículum a través del desarrollo de los proyectos de aprendizaje. La acción de las familias se intercala mediante la presencia cotidiana de las madres y padres, que participan en diversas actividades de la escuela, o se aproximan a ésta por ser un lugar habitual de socialización, también, informal. Soler (1998) mantiene la idea de que “*la relación con la*

comunidad educativa y con el entorno social y cultural esconstante, produciéndose una verdadera identificación e intercomunicación de distintas percepciones en un mismo espacio escolar: los padres viven la escuela porque van a ella a menudo o casi diariamente, el maestro o la maestra conocen la realidad en la que desarrollan su labor educativa y pueden intervenir para transformarla, los niños viven la escuela con naturalidad porque en ella se desarrollan de forma autónoma y en constante interacción”.

El trabajo coordinado entre las dos etapas durante la transición del alumnado es uno de los factores clave; trata de garantizar la socialización y las construcciones grupales, y de asegurar la continuidad curricular. Los intercambios de información y las decisiones tomadas afectan sobre todo al seguimiento del proceso educativo del alumnado y a las necesidades de ajuste en los contenidos de las áreas curriculares.

El intercambio de información sobre el alumnado en transición comienza antes del cambio de centro y continúa, al menos, a lo largo del primer curso en la nueva etapa. Para ello, en los Planes de Acción Tutorial se programan los momentos clave, que coinciden generalmente con el final de los periodos de evaluación del alumnado.

La acción coordinada entre las dos etapas, dirigida al ajuste de los contenidos de aprendizaje y de los modos de enseñar, para asegurar la continuidad del currículum parece ser más problemática. Por un lado, la confluencia en los institutos de secundaria de alumnado procedente de diferentes centros de primaria supone una dificultad para establecer un nivel de exigencia común que enlace en armonía con los niveles anteriores. Los institutos de educación secundaria tienden a tomar como referencia los temarios de los libros de texto y de los materiales didácticos estandarizados, basados en los diseños curriculares prescritos por la administración educativa. En cambio, los proyectos educativos las escuelas del medio rural giran más en torno a la construcción de competencias metadisciplinarias, a través de propuestas curriculares flexibles y abiertas.

Durante el periodo de transición las discontinuidades curriculares son objeto de gran preocupación tanto para el alumnado como para sus familias, ya que podrían influir negativamente en el rendimiento escolar. El apoyo preventivo y constante de la familia ayuda a superar con mayor estabilidad estas situaciones. Por otra parte, cabe sugerir a los centros de secundaria, desde una visión inclusiva, prever de momentos de acogida a nivel individual y grupal; así como también, poner en marcha programas temporales de adaptación, con currículum flexible, como medida de atención a las necesidades del alumnado en tránsito. Para Pietarinen(1998), los periodos de transición de los niños de la escuela del entorno rural y los del medio urbano requieren, en parte, diferentes tipos de adaptación, ya que el traslado desde la escuela primaria a la secundaria incluye numerosos factores locales inesperados que implican cambio.

Dentro de los contenidos de enseñanza y aprendizaje, la educación de la escuela rural da prioridad a las actitudes y a los componentes socioemocionales de las competencias; trata de desarrollar cualidades personales básicas para afrontar situaciones nuevas e imprevistas. La autonomía, el esfuerzo en la búsqueda de soluciones, la confianza o la

responsabilidades son contenidos transversales de aprendizaje de las áreas curriculares, que se refuerzan mediante la tutoría y que ayudan a progresar mejor durante la transición. La acción tutorial genera y favorece una relación auténtica entre estudiantes y adultos, dando importancia a la voz del alumnado. Boix (2011), añade que la autonomía en el aula multigrado permite al alumnado valerse por sí mismo de forma individual y en relación al grupo, de manera que se convierte en responsable de su aprendizaje sin depender de la guía constante del maestro. El alumno aprende a tener iniciativa para gestionar su aprendizaje. Según Goldman y Newman (1998), *“el alumnado que se implica, participa y se siente parte de la organización no sólo incrementa su responsabilidad para con ésta, sino que promueve nuevas conductas que contribuirán a reforzar la cultura del esfuerzo. Cuando se genera una auténtica relación entre estudiantes y adultos, la motivación intrínseca va en aumento”*.

La consolidación del sentimiento de pertenencia y el compromiso grupal tienen especial relevancia en los procesos educativos de la escuela rural que se desarrollan mediante aprendizajes entre iguales. El cambio de etapa y, al mismo tiempo, de centro afecta cada año a un número reducido de alumnas y alumnos. La acción tutorial al final de la etapa incide en la necesidad de mantener las relaciones y el apoyo mutuo durante el tránsito, con el fin de prevenir situaciones de aislamiento en un entorno desconocido. Keay, Lang y Frederickson (2015) subrayan la importancia de implementar acciones de apoyo escolar para afianzar las relaciones grupales entre iguales y favorecer una transición exitosa durante la educación secundaria.

Para las madres y padres de familia del medio rural el paso a los institutos de secundaria lleva consigo, en la mayoría de los casos, un cambio sustancial en los modos y en los tiempos de relación con el centro. Conscientes de las diferencias que existen entre las dos etapas, los familiares viven su propio período de transición, por lejanía o por desconocimiento de la realidad con la que se encontrarán. Esta situación sugiere desde la tutoría la necesidad de actuar de manera conjunta entre los centros en dos direcciones: facilitar información acerca de los modos de participación familiar en los centros de secundaria al que accederán sus hijas e hijos, y la creación de foros y puntos de encuentro entre padres y madres de alumnos de nuevo ingreso y las asociaciones ya existentes.

4. REFERENCIAS

- Álvarez, M. (2006). Planificación y organización de la acción tutorial. En Castilla, C. (coord.). *La acción tutorial: su concepción y su práctica* (pp.27-80). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Angrosino, M. V. & Mays de Pérez, K. A. (2000). Rethinking Observation. From Method to Context. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 673-702). Thousand Oaks, California: SAGE.
- Arnaiz, P. & Isús, S. (2001). *La tutoría, organización y tareas*. Barcelona: Graó.
- Babío, M. (2011). Orientación y transición entre etapas. En Martín, E. y Solé, I. (coords.), *Orientación educativa. Modelos y estrategias de intervención* (pp. 151-168). Barcelona: Graó.

1. Blanchard, M. & Muzas, M.D. (2005). *Propuestas metodológicas para profesores reflexivos: cómo trabajar con la diversidad en el aula*. Madrid: Narcea.
- Boix, R. (1995). *Estrategias y recursos didácticos de la escuela rural*. Barcelona: Graó / ICE de la Universitat de Barcelona.
- Boix, R. (2011). ¿Qué queda de la escuela Rural? Algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 15 (2). <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev152ART1.pdf>
- Castro, M., Díaz, M., Fonseca, H., León, A.T., Ruiz, L.S. & Umaña, W. (2011). Las relaciones interpersonales en la transición de los estudiantes de la primaria a la secundaria. *Revista Electrónica Educare*, Vol. XV, N° 1, 193-210.
- Chedzoy, S.M. & Burden, R.L. (2005). Making the move: Assessing student attitudes to primary-secondary school transfer. *Research in education*, 74, 22-35. <https://doi.org/10.7227/RIE.74.3>
- Coffey, A., Berlach, R.G. & O'Neill, M. (2013). Transitioning year 7 Primary students to Secondary settings in western Australian Catholic schools: How successful was to move? *Research in MiddleLevelEducation*, 36(10), 1-15. <https://doi.org/10.1080/19404476.2013.11462103>
- Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco (2007). *Orientaciones para la elaboración del plan de acción tutorial para la educación básica*. http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43-2459/es/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_otrosa_mb/adjuntos/910001c_Pub_BN_plan_tutorial_prim_c.pdf
- Derricott, R. (1985). *Curriculum continuity: primary to secondary*. Windsor: NFER-Nelson.
- Elias, M.J. (2002). Transitioning to middle school. *The Education Digest*, 67(8), 41-43.
- Fabian, H. & Dunlop, A. W. (2006). Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school. *Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2007, Strong foundations: early childhood care and education*. UNESCO.
- Gimeno, J. (1996). *La transición a la educación secundaria: discontinuidades en las culturas escolares*. Madrid: Morata.
- Goldman, G. & Newman, J.B. (1998). *Empowering Students to Transform Schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.
- Hanewald, R. (2013). Transition between primary to secondary school: why is important and how it can be supported. *Australian journal of teacher education*, 38(1), 62-74. <https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n1.7>
- Janesick, V. J. (2000). The Choreography of Qualitative Research Design: Minuets, Improvisations, and Crystallization. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 379-400). Thousand Oaks, California: SAGE.

- Jiménez, J. (1983). *La escuela unitaria*. Barcelona: Laia.
- Keay, A., Lang, J. & Frederickson, N. (2015). Comprehensive Support for Peer Relationships at Secondary Transition. *Educational Psychology in Practice*, 31 (3), 279-292.
<https://doi.org/10.1080/02667363.2015.1052046>
- Letrello, T.M. & Miles, D.D. (2003). The transition from middle school to high school: Students with and without learning disabilities share their perceptions. *The Clearing House*, 76, 212-214.
<https://doi.org/10.1080/00098650309602006>
- Longás, J. & Mollá, N. (2007). *La escuela orientadora*. Madrid: Narcea.
- Martín, E. y Solé, I. (2011). *Orientación educativa. Modelos y estrategias de intervención*. Barcelona: Graó.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1990). *La orientación educativa y la intervención psicopedagógica*. Madrid: Dirección general de renovación pedagógica.
- Monarca, H.A., Rappaport, S. & Fernández, A. (2012). Factores condicionantes de las trayectorias escolares en la transición entre la enseñanza primaria y secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(3), 49-62. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.23.num.3.2012.11461>
- Monge, C. (2009). *Tutoría y orientación educativa. Nuevas competencias*. Madrid: WoltersKluwer.
- Nisbet, J.D. & Watt, J. (1978). *Case Study*. Nottingham: Nottingham University, School of Education.
- Peixoto, M.J. & Oliveira, V. (2003). *Manual do director de turma. Contextos, relações, roteiros*. Oporto: ASA.
- Pietarinen, J. (1998). Rural school students' experiences on the transition from primary school to secondary school. *Paper presented to Symposium on Children's experiences – Crossing Boundaries Network: Communities and their schools*. University of Ljubljana, Slovenia.
- Pratt, S. & George, R. (2005). Transferring friendship: Girl's and boy's friendships in the transition from primary to secondary school. *Children & Society*, 19, 16-26. <https://doi.org/10.1002/chi.830>
- Rodríguez, F. (2006). Transición de primaria a secundaria. En Castilla, C. (coord.), *La acción tutorial: su concepción y su práctica* (pp.155-188). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Rodríguez, S. (1993). *Teoría y práctica de la orientación educativa*. Barcelona: PPU.
- Rodríguez, S. (2006). Función tutorial y calidad de la educación. En Castilla, C. (coord.), *La acción tutorial: su concepción y su práctica* (pp. 9-26). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Rodríguez Rojo, M. (2011). *Cómo investigar con Estudio de casos*. Valladolid: CEDID-FIFED.

- Soler, J. (1998) Un modelo de prácticum en la escuela rural. Las posibilidades de la escuela rural en la formación inicial del profesorado. *Tendencias pedagógicas*, 2, 61-72.
- Stake, R. E. (2000). Case Studies. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 435-454). Thousand Oaks, California: SAGE.
- Sweetser, G.K. (2003). *Transition from primary to secondary school: The beginning of a journey*. Presented at the New Zealand Association for Research in Education and Australian Association for Research in Education (NZARE & AARE) Conference. Auckland, New Zealand.
- Tobbell, J. (2003). Student's experiences of the transition from primary to secondary school. *Educational and Child Psychology*, 20(4), 4-14.
- Wheeler, S. & Bartle, J. (1993). *A handbook for Personnel Tutors*. London, SRHE: Open University Press.

ESTILOS DE APRENDIZAJE Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN LA ESCUELA

Juan José Leiva Olivencia

Universidad de Málaga

RESUMEN

Durante las últimas décadas ha habido una profusa literatura en torno a la pedagogía intercultural y el fenómeno de la diversidad cultural en contextos educativos formales. Ahora bien, al margen de los estudios destinados al análisis del constructo conceptual de la interculturalidad, apenas ha habido trabajos científicos sobre el papel que juegan los estilos de aprendizaje del alumnado inmigrante, y, en su caso, cómo esos estilos de aprendizaje están mediatizados y modulados por la configuración de contextos educativos donde la interculturalidad se ha implementado a través de determinados programas, unidades didácticas o acciones específicas. Este es el objetivo de este artículo, ofrecer un conjunto de reflexiones pedagógicas para abordar las vinculaciones conceptuales entre estilos de aprendizaje y educación intercultural en la escuela.

PALABRAS CLAVE

Interculturalidad - Estilos de Aprendizaje - Educación Personalizada - Convivencia Escolar - Diversidad Cultural.

ABSTRACT

In recent decades there has been a profuse literature on intercultural pedagogy and the phenomenon of cultural diversity in formal educational contexts. Now, aside from studies devoted to the analysis of the concept of interculturality construct, just there has been scientific papers about the role played by immigrant students learning styles, and, where appropriate, those learning styles are mediated and modulated by the setting of educational contexts where interculturalism has been implemented through specific programs educational units or specific actions. This is the purpose of this article, provide a set of educational insights to address conceptual linkages between learning styles and intercultural education at school.

KEY WORDS

Interculturality - Learning styles - Personalized education - school coexistence - Cultural diversity.

1. DIVERSIDAD CULTURAL EN LA ESCUELA

Hablar de diversidad cultural en la escuela no es solamente hablar de inmigrantes en el contexto educativo, aunque sí es cierto que el lenguaje y el discurso de la interculturalidad en España se han configurado alrededor de una creciente emergencia de la presencia de este alumnado de origen inmigrante en la escuela española. La inclusión de este alumnado en el contexto escolar ha sido y es un éxito no exento de dificultades y, sobre todo de retos emergentes. A continuación vamos a subrayar algunas de las dificultades que ha habido y que continúan en la raíz de las situaciones complejas que se han producido en nuestro sistema educativo:

- *Dificultades escolares.* Muchos de los alumnos inmigrantes que llegan a las escuelas públicas proceden de familias humildes, con pocos recursos económicos y educativos, y algunos vienen con la experiencia de una escasa o nula escolarización, o con grandes diferencias con respecto a las que se producen en nuestro sistema educativo; esto hace que algunos muestren inicialmente unas carencias importantes que puede dificultar, en unos primeros momentos, su integración con el resto del alumnado.
- *Desconocimiento del idioma.* Esto supone inicialmente una dificultad mayor para los alumnos que proceden de países asiáticos, africanos o europeos. En este sentido, en las escuelas de nuestra comunidad autónoma este problema se está resolviendo mediante la puesta en marcha de las denominadas *Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL)*. Sin embargo, este desconocimiento no sólo tiene repercusiones iniciales en el aprendizaje y ritmo escolar de los alumnos de origen inmigrantes; también los componentes afectivos son importantes cuando estos alumnos se sienten impotentes ante la falta de comunicación o el estado de cierto aislamiento relacional.
- *Aumento excesivo de alumnos de origen inmigrante en las escuelas públicas.* Citamos esta cuestión volviendo a mencionar lo que dijimos anteriormente; la llegada de inmigrantes ha supuesto que muchos de ellos se fueran a vivir a ciertos barrios de las ciudades donde el precio de las viviendas es más asequible, lo que provoca una cierta concentración que hace que muchos de los centros educativos se nutran cada vez más de una población mayoritariamente (o casi) de origen inmigrante, lo que puede suponer la "guetización" de estos centros con las conocidas negativas repercusiones que esto implica para toda la comunidad educativa.
- *Aparición de algunos conflictos religiosos.* Si bien esto no es tónica habitual ni general en los centros educativos públicos de nuestro país, conviene recordar el fuerte impacto social de determinadas noticias publicadas en los medios de comunicación al referirse a la integración del alumnado inmigrante en las escuelas públicas, tanto nacionales (el caso del pañuelo islámico, la negación por parte de algunas familias a sus hijas de no realizar determinadas actividades escolares, etc...) como internacionales (la prohibición de signos religiosos en las escuelas laicas francesas...).

- *Escasa implicación familiar en las tareas escolares.* La investigación realizada por Rascón (2006) nos lleva a considerar que muchas familias de origen inmigrante (en este caso, magrebí) no ayudan a sus hijos a realizar las tareas escolares que tienen que hacer en casa, debido principalmente al desconocimiento o a sus obligaciones laborales que les hacen pasar mucho tiempo fuera de casa. No obstante, esta misma investigación muestra la satisfacción de los padres marroquíes por la educación que reciben sus hijos en nuestras escuelas, así como las altas expectativas que tienen sobre las oportunidades que el propio sistema educativo pueda proporcionarles a sus hijos

Realmente, y desde un punto de vista de revisión científica del éxito académico o no de los alumnos de origen inmigrante, resulta digno de destacar que el componente social tiene mayor peso que el cultural, y que los docentes no realizan ningún tipo de diferencia a la hora de abordar el currículo con este tipo de alumnado. Esto, en un principio, significaría que no existen diferencias específicas en el sistema de procesamiento de la información y en la forma en que aprenden los estudiantes inmigrantes.

2. ESTILOS DE APRENDIZAJE DEL ALUMNADO INMIGRANTE ¿HAY DIFERENCIAS?

Ni que decir tiene que las actividades académicas más significativas (estudiar, realizar ejercicios, escribir informes y trabajos, leer y comprender textos de todo tipo...) requieren del procesamiento óptimo y eficaz de la información, de la utilización de estrategias y estilos de aprendizaje. Según Kolb (1984) el estilo de aprendizaje es la respuesta del estudiante tanto a los estímulos como a la utilización de éstos en el contexto de aprendizaje. Algunos alumnos prefieren aprender mediante experimentación, otros mediante observación, etc. De modo más concreto, Schmeck (1983) define el estilo de aprendizaje como una predisposición relativamente consistente por parte del alumno para utilizar una estrategia particular independientemente de las demandas de la tarea.

Otros autores han enriquecido el concepto con un mayor número de variables. Según Marton y Säljö (1984), los alumnos tienden a adoptar un modo de aprender (enfoque) que depende de la percepción de la situación de aprendizaje, del contexto de enseñanza, de la motivación para aprender y que implica una o más estrategias de aprendizaje.

Por su parte, hace ya unos años escribimos un trabajo titulado *Educación y Conflicto en Escuelas Interculturales* (Leiva, 2007). En ese momento no éramos del todo conscientes de la importancia del análisis de los estilos de aprendizaje en el alumnado inmigrante. Quizás porque el tratamiento temático estaba centrado en los conflictos de índole conductual, o bien, porque considerábamos hasta arriesgado hablar de diferencias en el sistema motivacional y de aprendizaje de estudiantes que como diferencia más visible, no manejaban bien la lengua española y esa era la principal barrera de aprendizaje.

Ahora bien, revisando ese estudio y otros de autores tan relevantes como Rodríguez (2010, 2011 y 2012) y Lazuela y Crespo (2012), podemos

mencionar que algunos docentes sí consideran que existen diferencias en los estilos de aprendizaje de los alumnos inmigrantes respecto a los autóctonos, al margen de la cuestión lingüística. En este sentido, ponemos un ejemplo de ello (Leiva, 2007, 426):

La percepción que sobre el alumnado inmigrante de su centro tiene Elena es francamente positiva. Ella considera que el alumnado inmigrante añade más riqueza a la existente diversidad que hay en el colegio. La diversidad cultural es un elemento positivo que ya está configurando un cambio significativo en la propia filosofía del colegio. En este sentido, Elena tiene unas altas expectativas en relación al futuro trabajo o carrera académica de los alumnos inmigrantes, sobre todo en el caso de las alumnas de los países del Este. Para ella, estas alumnas, además de su inteligencia y tenacidad, se caracterizan por el interés, la motivación y el espíritu de superación que demuestran en su propia clase. Por esta razón, Elena afirma que pueden estudiar lo que ellas quieran, ya que además superan al propio alumnado autóctono en expediente escolar.

“Pues mira, hay de todo; sobre todo, viendo un poco el tema de los alumnos mayores, porque aquí son chiquitillos... Pero, viendo el tema profesional desde la vertiente de mis mayores -vaya, los de Instituto (risas)-, yo veo las salidas profesionales... Hay un abanico muy amplio, es decir, desde niños que pueden estudiar lo que quieran, porque son muy inteligentes, sobre todo tengo varios alumnos ucranianos, rusos, que son maravillosos, terminan con sobresaliente, superan a los españoles y todo... Entonces, yo sé que, éstos, lo que quieren. Yo tengo una niña ucraniana, que llegó en Septiembre, o sea, un trimestre conmigo, que ya está en su clase en horario total, es una maravilla. El año pasado también tuve dos búlgaras igual... Y esa niña puede hacer lo que quiera; su madre es doctora, y ella no sé lo que quiere hacer: Biología, le gustan mucho los animales...” (Profesora de Aula Temporal de Adaptación Lingüística, ATAL)

Este largo fragmento viene a poner de manifiesto una idea que ha surgido alguna vez en la mentalidad e incluso en el ideario pedagógico de algunos docentes, y es que existen diferencias en los estilos de aprendizaje y también en el rendimiento académico en función del género y del origen cultural del estudiante. Esto alude, en este caso, en que se considera que determinados alumnos de grupos culturales de Europa del este (rusos, búlgaros, ucranianos, ...), o bien asiáticos (chinos, coreanos, japoneses, etc...), tienen mayor capacidad y motivación hacia el aprendizaje. Una mayor facilidad que se traduce en una mayor competencia académica para obtener mejores calificaciones y optar, en un futuro, a profesiones con mejor imagen social y con mayor retribución económica, por lo menos en teoría.

Sin embargo, y al contrario de este tipo de alumnado, sí existen docentes que consideran que hay alumnos de origen inmigrante, marroquíes o subsaharianos que plantean más problemas de aprendizaje y mayores dificultades de integración escolar. Esto se considera que puede deberse a que los estilos de aprendizaje de este alumnado no convergen con los que tienen éxito en el sistema educativo español, o incluso existen lo que han venido en denominarse *discontinuidades culturales* en el propio currículo. Por tanto, el

desfase entre estilos de enseñanza y de aprendizaje parece mayor entre este tipo de alumnado que en otros (Leiva, 2007, 439)

“...los alumnos marroquíes son los que más dificultades de integración están teniendo en el contexto social y educativo. Además, plantean un rendimiento académico menor y el profesorado alude a dificultades de comprensión al margen de la cuestión del idioma”. (Psicóloga del Equipo de Orientación Educativa, EOE)

Que se mencione que las dificultades de aprendizaje vayan más allá de las normales y referidas al aprendizaje de la lengua española como instrumento vehicular para trabajar en el aula es algo muy significativo. En efecto, los estilos de aprendizaje lo podemos definir como un conjunto de preferencias, tendencias y disposiciones personales que tiene un sujeto para hacer algo y que se manifiesta a través de un patrón conductual y de distintas fortalezas (actitudinales, emocionales, éticas, procedimentales) que lo hacen distinguirse de los demás. En el caso del alumnado inmigrante es posible que el problema no esté en la dimensión cognitiva y afectiva, sino en los factores sociales y familiares que mediatizan o influyen en su escolarización así como en su rendimiento académico.

Para Rodríguez (2011) existe una estrecha relación entre la condición de desfavorecido y la de inmigrante. La mayoría de los inmigrantes abandonan sus países de origen en busca de mejores perspectivas económicas. Una vez que llegan al país de acogida, suelen establecerse en comunidades formadas por otros inmigrantes que comparten su cultura, lengua y, con frecuencia, su estatus socioeconómico. A menudo desempeñan trabajos mal remunerados y sus posibilidades de obtener un préstamo son reducidas, con lo cual sus opciones en materia de vivienda suelen ser menores.

Uno de los análisis de datos de PISA (2012) se centró en tres tipos de centros: aquellos con la concentración más alta de alumnos inmigrantes, aquellos con la concentración más elevada de alumnos inmigrantes que en sus hogares hablan una lengua distinta de la lengua de instrucción empleada en la escuela y aquellos con la mayor concentración de alumnos cuyas madres tienen un bajo nivel de estudios. Tener una madre con un bajo nivel de formación, es decir que no haya finalizado la educación secundaria, es un indicador de desventaja socioeconómica particularmente relevante entre la población inmigrante.

Además, es algo conocido y público que los países difieren notablemente en la forma de distribuir a los alumnos inmigrantes en los centros. Por ejemplo, en Nueva Zelanda, el 50% de los alumnos inmigrantes, muy por debajo de la media de la OCDE (68%), estudia en centros donde el porcentaje de este tipo de alumnos es elevado. Por otra parte, la concentración de inmigrantes en centros escolares socioeconómicamente desfavorecidos es, asimismo, relativamente baja en Nueva Zelanda: solo uno de cada cuatro alumnos inmigrantes – frente al 36% de media de la OCDE – acude a centros con un alto porcentaje de alumnos cuyas madres tienen un bajo nivel de estudios. En Alemania, la concentración de alumnos inmigrantes en los centros docentes es moderada, en torno a la media de la OCDE, aunque dicha concentración en los centros socioeconómicamente desfavorecidos es más elevada que la media de la OCDE. En el Reino Unido, las altas

concentraciones de alumnos inmigrantes en los centros docentes van unidas a las elevadas concentraciones de estos en los centros escolares más desfavorecidos.

En el caso de España, al analizar el rendimiento de los alumnos a través de este prisma se observa que el bajo rendimiento, sobre todo entre los alumnos inmigrantes, tiene una relación más fuerte con el porcentaje de alumnos en los centros cuyas madres tienen un bajo nivel de estudios. Esta conclusión indica que los inmigrantes y, de hecho todos los alumnos, se enfrentan a un importante obstáculo para tener éxito en la escuela cuando se les concentra en centros donde cursan sus estudios alumnos que hacen frente a una desventaja socioeconómica similar. Es decir, procesos de guetización influyen en la configuración de estilos de aprendizaje determinados, o, por el contrario, el problema no está en los estilos de aprendizaje que son propios de determinados alumnos inmigrantes, sino en las condiciones de desigualdad social y educativa en la que desarrollan su trayectoria escolar. Este es, quizás, el punto fundamental de esta cuestión pedagógica, al margen de consideraciones puntuales de determinados alumnos y su rendimiento académico.

Otro aspecto tiene que ver con dónde se produce la escolarización y el desarrollo de las situaciones escolares de estos alumnos. En nuestro país la inmensa mayoría de estudiantes de origen inmigrante estudian en escuelas públicas, y una minoría estudian en centros privados y privados concertados (PISA, 2012). Además, una cuestión de relevancia es la influencia de este alumnado en la convivencia con alumnos autóctonos y si influyen en el rendimiento académico o niveles educativos de clase. El problema es que esto depende del grado de inclusión del alumnado de origen inmigrante y las políticas educativas llevadas a cabo para su mejora escolar.

Los resultados de PISA 2012 muestran que no es el porcentaje de alumnos inmigrantes o el porcentaje de quienes hablan una lengua distinta lo que está más fuertemente asociado al bajo rendimiento académico. En otras palabras, asistir a clase con alumnos de diferentes países o que hablan distintos idiomas no dificulta el aprendizaje tanto como lo hace el estudiar en centros con una elevada concentración de alumnos desfavorecidos, según indica el porcentaje de alumnos cuyas madres tienen un bajo nivel de formación.

De hecho, muchos de los centros con un alto rendimiento presentan un elevado porcentaje de alumnos inmigrantes. Ese alto rendimiento es, con frecuencia, el resultado de determinadas políticas educativas nacionales o regionales destinadas a distribuir y sacar el mayor provecho de las poblaciones heterogéneas de alumnos. El problema está, por tanto, en el proceso de excesiva concentración de alumnado inmigrante en la escuela pública española, y en cómo abordar iniciativas pedagógicas que incidan en una orientación intercultural del currículo escolar y no tanto en medidas compensatorias que no están solucionando los desfases y problemáticas de rendimiento académico de estos alumnos.

La desigualdad social y educativa está detrás del análisis pedagógico que estamos haciendo sobre los estilos de aprendizaje. Las actitudes, el

manejo del tiempo y los recursos de aprendizaje, la motivación y la confianza, así como el procesamiento de la información que hacen los estudiantes dependen de factores eminentemente contextuales y ambientales, y no únicamente a factores asociados a experiencias previas o elementos que podamos atribuir a la configuración de una identidad cultural determinada. Sin menoscabo de los diversos puntos de vista de la comunidad científica, no podemos negar la dimensión social en la orientación de los estilos de aprendizaje en los contextos educativos de diversidad cultural. Es decir, que más que centrar nuestra mirada de manera individualizada en un caso o varios casos de alumnos, quizás resulte más oportuno analizar globalmente atendiendo a los contextos sociales donde se enclavan los centros educativos donde existen mejores o peores resultados académicos.

3. LA INTERCULTURALIDAD COMO PROPUESTA PEDAGÓGICA INCLUSIVA

Alonso (1992) nos indicaba hace ya años la importancia de la vinculación conceptual y pedagógica de la interculturalidad y los estilos de aprendizaje. Esto significa en la práctica impulsar un modelo curricular intercultural e inclusivo, que otorgue valor a la diferencia cultural como aspecto relevante del currículo escolar, promoviendo acciones e iniciativas colaborativas y cooperativas en las aulas para acentuar la interacción entre alumnos inmigrantes y alumnos autóctonos. Partiendo de esta premisa, Lalueza y Crespo (2012) han puesto de relieve que existen distintos tipos de intervención psicopedagógica con alumnado inmigrante y que aquellos que funcionan mejor son los que respetan la identidad cultural de origen del alumnado inmigrante. Esto nos lleva a pensar que existe una tendencia entre el alumnado de desarrollar un estilo de aprendizaje mixto o híbrido, influido y mediatizado por los procesos de socialización divergente que viven los alumnos inmigrantes. Nos referimos a que viven y aprenden en dos contextos bien distintos, y a veces con enormes diferencias. Se trata del contexto escolar y del contexto familiar. Como bien señalan Esteban y Vila (2010) los conflictos que surgen por la discontinuidad de valores existentes entre los marcos de significado cultural de esos espacios vitales, pueden suponer un hándicap en el éxito académico del alumnado inmigrante, en su bienestar psíquico y que pueda desarrollar al máximo todas sus potencialidades de aprendizaje. Además, debe emplear una combinación de estilos de aprendizaje. Por un lado, aquellos que ha utilizado en su país de origen, en la escuela de la que proviene, y, por otro lado, aquellas estrategias y técnicas que está aprendiendo en la escuela española y que se incorporan a su forma de ser y estar en el entorno escolar de acogida.

Según Rodríguez Izquierdo (2012) es necesario fortalecer los factores de protección ante el fracaso académico en este tipo de alumnado. Así, plantea que promover un clima escolar y de convivencia basado en la valoración positiva de la diversidad cultural y la promoción de actuaciones educativas interculturales es algo absolutamente clave para el éxito del alumnado de origen inmigrante. Sotomayor (2011) subraya el reto social y pedagógico que supone que los alumnos inmigrantes tengan una trayectoria de éxito escolar, aunque no está exento de muchas dificultades y problemáticas. Como mencionamos antes, es el aprendizaje de la lengua española lo primero que deben afrontar estos alumnos, y hasta que este aspecto no esté solucionado es

difícil poner en práctica estilos de aprendizaje que supongan una integración cognitiva y de procesamiento de la información que sea efectiva.

No obstante, cabe señalar que el trabajo de Jiménez y González (2012) ha puesto el énfasis reflexivo no tanto en las dificultades que traen los alumnos inmigrantes al sistema escolar, sino al contrario, aquellas aportaciones que realizan en lo que sería su contribución global a los resultados académicos mostrados en PISA. Así, aunque mencionan que existe una tendencia a “acusarlos” como alumnado que contribuye a empeorar los resultados de la escuela española en las pruebas internacionales de evaluación, su valoración es bien distinta. Sus resultados en las competencias matemáticas y de conocimiento científico resultan similares en relación al alumnado autóctono, y únicamente se puede señalar la competencia lingüística y comunicativa, vinculada a la comprensión, lo que tienen una puntuación inferior a la media.

En todo caso, compartimos con Etxeberria y Elósegui (2010) la idea de la interculturalidad como propuesta centrada en la mejora de la convivencia como prerequisite o factor propicio para la mejora del rendimiento y éxito escolar del alumnado de origen inmigrante. En este sentido, y a la luz de algunos estudios pedagógicos en esta materia (Huguet, Chireac, Navarro y Sansó, 2011), podemos relacionar el tiempo de estancia y la no incorporación tardía como factores protectores y de promoción para la mejora cualitativa en los estilos de aprendizaje de este alumnado. Por el contrario, haber llegado recientemente al sistema educativo español, o hacerlo en condiciones de inestabilidad, precariedad o inestabilidad social y emocional de la familia, o con una edad no temprana (pre-adolescencia y adolescencia) constituyen factores de riesgo en la integración escolar del alumnado inmigrante.

Es absolutamente necesario caminar por el complejo sendero que nos lleve de la multiculturalidad a la interculturalidad (Soriano, 2007), lo cual desde un punto de vista organizacional y de metodología escolar supone ajustar tiempos, espacios, recursos y, sobre todo, voluntad de cambio e innovación para seguir creyendo en la necesidad y emergencia del discurso y de las prácticas educativas interculturales en las escuelas de nuestro país (Lalueza, 2012). No es una cuestión ideológica o, por lo menos no debe ser interpretado en esos términos, el hecho de promover la valoración positiva de la diversidad cultural en la escuela. Eso sí, valoración positiva de todas las diversidades sin ningún tipo de exclusión, tampoco la cultura social mayoritaria puede estar al margen del conocimiento y aprovechamiento recíproco en tanto hay centros educativos donde la norma es precisamente la existencia de pocos alumnos autóctonos.

4. HACIA ESTILOS DE APRENDIZAJE INTERCULTURAL Y EDUCACIÓN PERSONALIZADA

Este epígrafe lo hemos titulado *Hacia estilos de aprendizaje intercultural y Educación Personalizada*, porque no queremos correr el riesgo de que no se entienda los significados pedagógicos que subyacen en este trabajo en su conjunto. Y decimos esto porque hemos mencionado que las esencias de la Educación Intercultural se encuentran en el reconocimiento mutuo de emociones antes que en los propios marcos de referencia cultural. Ahora bien, eso no significa que no abogemos y, además, sin ningún tipo de ambages,

que el fin de las iniciativas interculturales para la escuela es la mejora de la convivencia escolar (Esomba, 2008; Santos, Lorenzo y Priegue, 2013). Otra cuestión es la subjetividad vital de cada estudiante, docente o familiar que vive la realidad de la diversidad cultural en el espacio escolar. Es decir, las vivencias, experiencias, narraciones internas y subjetividades de los sujetos suelen ir por caminos, en ocasiones, muy distintos a las realidades objetivas que se viven en contextos educativos, y determinan en gran medida los estilos de aprendizaje. Así, recuerdo al profesor Esteve que narraba que, en ocasiones, hay maestros que en clase lo pasan fatal, viven momentos agrídulces casi cada momento en el horario escolar, y que, sin embargo, esas clases o escenarios escolares, y, por ende, sus estudiantes, no eran conscientes de la ansiedad de estos profesores, o que el malestar docente no era tan visible como pareciera en los resultados educativos.

Dicho esto, estamos de acuerdo con Soriano (2011) cuando afirma que la interculturalidad se configura como una respuesta pedagógica que busca el bienestar y la calidad de vida de todos los miembros de la comunidad educativa, y lo hace profundizando en el valor de la educación y en la educación como valor. Eso significa que no podemos obviar la multidireccionalidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje y que las pautas didácticas de corte intercultural deben basarse en el equilibrio en la valoración positiva de la diversidad cultural y la búsqueda de espacios emocionales, éticos y actitudinales de encuentro intercultural. Así, es el componente relacional lo que marca realmente la distancia entre observar o no una práctica educativa intercultural. Es decir, no se trata de emplear un cuento o una música del mundo, o de realizar una actividad sobre una cuestión de diversidad cultural, se trata de poner en valor las emociones, los valores, las competencias y, en definitiva, las esencias de la Educación Intercultural como baluartes de la construcción emergente de comunidades democráticas e interculturales en pleno siglo XXI (Escarbajal, 2015).

Dentro de este marco de pensamiento pedagógico, compartimos con Pérez (2012) que el conectivismo social, intelectual, científico y tecnológico ha complejizado las relaciones interpersonales en la escuela, así como las propias responsabilidades y funciones de la escuela como institución social privilegiada en la formación de los nuevos ciudadanos y ciudadanas del mañana. Estamos haciendo referencia a que la educación intercultural de estos años venideros va a estar más situada en el terreno de los procedimientos y las actitudes, que el campo de los contenidos. El currículum intercultural no solamente se refiere a la vertiente contrahegemónica de cómo los docentes pueden confeccionar y hacer currículum de forma acrítica y colaborativa, sino también a cómo afrontar el clima emocional y de convivencia que hay en su aula para poder sintonizar con el espacio de consenso necesario para que vislumbre el alumnado que la diversidad cultural no es algo ajeno a ellos, exótico o fuera del lugar del aula o la escuela. Al revés, supone todo un hito pedagógico de primer orden, y es que se debe partir de las experiencias y conocimientos previos de todos los estudiantes, así como de las familias, tanto inmigrantes como autóctonas, para conseguir ir generando un clima favorecedor de la cultura de la diversidad (López, 2004).

Pero, ¿cómo mejorar la convivencia escolar? Pues para mejorar la convivencia escolar cada uno de los miembros de la comunidad educativa debe

sentirse y ser reconocido de forma positiva. Debe haber bienestar, crecimiento y desarrollo personal para que la convivencia escolar adopte una perspectiva intercultural. Decimos esto porque a veces se plantea la convivencia escolar como una especie de micropolítica ajena a los sentimientos, emociones, intereses, motivaciones, demandas y necesidades personales de aprendizaje. Esto supone que las perspectivas organizacionales de la escuela han sido excesivamente rígidas en la comprensión ecológica de los contextos educativos, pero sin atender a las singularidades de cada miembro, de cada ser humano que vive y conviven diariamente en la diversidad cultural.

Por tanto, no estamos hablando de una *cirugía escolar*, lo que debe plantearse un docente o un equipo directivo, o una AMPA, o el Consejo Escolar, o cualquier otra instancia participativa escolar. Todo lo contrario, las pautas de intervención didáctica deben basarse en el constructo pedagógico de *procesos educativos interculturales* para que la articulación de medidas educativas actúe de dentro a fuera, de la escuela a la comunidad, y de fuera a dentro, esto es, de la comunidad a la escuela. Igualmente, estos procesos aconsejan que el currículum intercultural sea entendido en términos de una Educación Personalizada, es decir, un tipo o enfoque pedagógico focalizado en atender de forma ajustada a las necesidades personales de aprendizaje de cada estudiante, de cada docente y de cada madre o padre. Esto pudiera francamente parecer utópico por su enorme dificultad, pero debemos mencionar que no es tanto lo objetivable o cuantificable en la convivencia escolar, como aquellos significados más bien implícitos u ocultos que se dan en la escuela y que pueden ser indicadores muy interesantes y relevantes de que la convivencia escolar está siendo generada desde la interculturalidad y la inclusión.

Por ejemplo, las familias inmigrantes y autóctonas son permeables en su relación educativa, y esto influye positivamente en los modelos educativos que ven sus hijos. Además, en clase se habla con libertad y sin prejuicios de las culturas de los compañeros y se es crítico tanto con la cultura de uno como de la del otro. Es decir, el pensamiento crítico, divergente y la creatividad son valores inherentes de esta Educación Personalizada que supone no anular la personalizada de cada estudiante de origen inmigrante, y es que, ante todo, el docente va a ver a un alumno más que a un inmigrante, y más que a un alumno, va a percatarse de que primero se es persona y luego viene el rol de alumno. Esto es, procesos de *humanización* de las relaciones educativas donde no están reñidos los avances en calidad educativa, las exigencias en los niveles de competencia curricular y el rendimiento académico, con la atención a la diversidad, la personalización de la educación, el aprovechamiento de la diversidad cultural y la construcción de una cultura de la diversidad en un enfoque de educación inclusiva (López, 2004)

A fin de cuentas la escuela es un lugar lleno de vida, es un espacio de vida. Un espacio donde se reproducen y también se producen nuevos significados de comprensión cultural. Y donde el intercambio, aprender a ser y a convivir, y el componente afectivo es si cabe más importante que la sempiterna dimensión cognitivista de los aprendizajes académicos. Por fortuna, como plantea Caldedero (2014), son muchos los docentes quienes comienzan a darse cuenta que dar clase en una escuela va mucho más allá de impartir una asignatura. Es un trabajo vocacional –y pasional– donde, en la actualidad, se gestiona

convivencia, recursos, espacios, sentimientos, emociones, inteligencias múltiples, identidades, etc. Es decir, el papel del docente es múltiple y adopta una posición más cercana a un *coach*, en el buen sentido del término. En efecto, tal y como viene recogido en la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato (BOE núm. 25, 29 de Enero de 2015):

“Los métodos deben partir de la perspectiva del docente como orientador, promotor y facilitador del desarrollo competencial en el alumnado; además, deben enfocarse a la realización de tareas o situaciones-problema, planteadas con un objetivo concreto, que el alumnado debe resolver haciendo un uso adecuado de los distintos tipos de conocimientos, destrezas, actitudes y valores; asimismo, deben tener en cuenta la atención a la diversidad y el respeto por los distintos ritmos y estilos de aprendizaje mediante prácticas de trabajo individual y cooperativo”.

Los estilos de aprendizaje intercultural en la escuela del siglo XXI deben enfatizar el modelo de aprendizaje basado en problemas (*Problems Based Learning*), más que en meras explicaciones sobre los elementos conceptuales básicos de las diferentes culturas. Los estudiantes no van a convivir mejor con un estudiante chino porque conozca más elementos de la cultura china. Es un marco de referencia conceptual muy interesante, pero es insuficiente para los jóvenes de ahora (Leiva, 2015). Resulta imprescindible profundizar en ejemplos y experiencias de relación interpersonal, casos prácticos y simulaciones de cómo desarrollar competencias interculturales, de cómo abordar la diferencia cultural sin caer en ningún tipo de compases o razonamientos clasistas o en prejuicios (Bash, 2014).

Desde el punto de vista de los estilos de aprendizaje en contextos de diversidad cultural, resultan muy acertadas las metodologías didácticas centradas en el trabajo por proyectos, especialmente relevante para el aprendizaje por competencias, que se basa en la propuesta de un plan de acción con el que se busca conseguir un determinado resultado práctico. Esta metodología pretende ayudar al alumnado a organizar su pensamiento favoreciendo en ellos la reflexión, la crítica, la elaboración de hipótesis y la tarea investigadora a través de un proceso en el que cada uno asume la responsabilidad de su aprendizaje, aplicando sus conocimientos y habilidades a proyectos reales. Se favorece, por tanto, un aprendizaje orientado a la acción en el que se integran varias áreas o materias: los estudiantes ponen en juego un conjunto amplio de conocimientos, habilidades o destrezas y actitudes personales, es decir, los elementos que integran las distintas competencias.

Igualmente, debemos subrayar que uno de los hándicaps de la escuela española en relación al desarrollo práctico de la interculturalidad tiene que ver con lo estático de la estandarización de los parámetros curriculares de las propuestas pedagógicas de los libros de textos que suelen ser muy frecuentes y presentes en las aulas, tanto en Educación Primaria como en Educación Secundaria, e incluso ya en Educación Infantil. Frente a esto, resulta muy interesante la siguiente cita:

“La selección y uso de materiales y recursos didácticos constituye un aspecto esencial de la metodología. El profesorado debe implicarse en la elaboración y diseño de diferentes tipos de materiales, adaptados a los

distintos niveles y a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los alumnos y alumnas, con el objeto de atender a la diversidad en el aula y personalizar los procesos de construcción de los aprendizajes. Se debe potenciar el uso de una variedad de materiales y recursos, considerando especialmente la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje que permiten el acceso a recursos virtuales.” (Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. BOE núm. 25, 29 de Enero de 2015)

Gundara (2014), en uno de sus últimos trabajos, aporta una idea de enorme trascendencia pedagógica en las escuelas del contexto europeo, y es que debemos abordar de forma emergente las cuestiones vinculadas con el terrorismo, la prevención de actitudes islamóforas, así como tratar en espacios escolares el desarrollo de debates pedagógicos sobre las interculturalidades y la globalización cultural. Esto, aunque parezca de enorme complejidad y dificultad, forma parte de la vida cotidiana de los estudiantes, docentes y familias (Tupas, 2014) e influye en los estilos de aprendizaje de los estudiantes. El mundo ha cambiado y está cambiando muy rápidamente, y la sostenibilidad de modelos pedagógicos inclusivos depende de la construcción diaria de una mentalidad favorable a la valoración positiva de la diferencia cultural de forma combinada con el establecimiento de valores universales, de educación para la sostenibilidad y el planteamiento pedagógico holístico.

Algunos objetivos que podemos plantear en la línea de favorecer estilos de aprendizaje intercultural, y que tengan también una dimensión de educación personalizada en la interculturalidad, para el desarrollo de la educación intercultural en la práctica cotidiana (Essomba, 2008; García y Goeneche, 2009; García y Moreno, 2012; Leiva, 2015):

- Promover iniciativas encaminadas a la apertura del centro a la comunidad y el entorno, implicando a otros sectores de la sociedad, dinamizando la vida cultural del centro en su contexto, y colaborando con asociaciones de acogida y ayuda al inmigrante.
- Diseñar actividades complementarias y extraescolares que mejoren la integración del alumnado inmigrante en la vida escolar
- Recopilar, utilizar, intercambiar y desarrollar materiales para educar en un contexto intercultural a través de la plataforma educativa online de los centros educativos.
- Profundizar en la autoformación y el intercambio de ideas como mecanismo de mejora de las prácticas educativas en relación a la interculturalidad.
- Integrar la educación intercultural en el resto de planes implantados en los centros educativos.
- Realizar una formación de tipo colaborativa, intercambiando ideas y experiencias sobre el trabajo en clase en el tema intercultural a través de los foros de la plataforma educativa de los centros escolares, lo cual permite el análisis y reflexión con repercusión en el aula.

- Promover la búsqueda de apoyos y asesoramientos externos de expertos, miembros de asociaciones de ayuda a la inmigración, ONGs y Grupos de Investigación de Universidades y que participen en el proceso formativo a través de herramientas de comunicación, tanto presencial como de manera virtual a través de las webs de los centros educativos.
- Educar en los valores de respeto, tolerancia y solidaridad dentro del ámbito de las relaciones humanas en los centros educativos.
- Acoger adecuadamente al alumnado extranjero, a veces, dándoles la seguridad y confianza con la que, a menudo, no llegan al aula.
- Crear espacios de encuentro con el fin de reflexionar sobre los fines de la educación intercultural.
- Promover el respeto por todas las culturas.
- Proporcionar medios y actuaciones adecuadas al alumnado que no conoce la cultura del país de origen.
- Promover una autoimagen y autoestima positiva en el alumnado inmigrante.
- Potenciar el valor de la interculturalidad, integrando en el hecho educativo la riqueza que supone el conocimiento y respeto por la cultura propia y la de los grupos minoritarios.

De todos estos objetivos, eminentemente dirigidos a la práctica intercultural a la escuela, es imprescindible destacar la necesidad de plantear la educación intercultural como un eje transversal en la diversidad de proyectos pedagógicos que muchos centros escolares desarrollan a la vez. Ahora bien, reconocer la posibilidad de trabajar interculturalidad conjuntamente con otras estrategias de desarrollo educativo como la educación para la paz, el desarrollo de las TIC en la escuela, el deporte escolar, educación compensatoria, etc; no implica aceptar que el desarrollo práctico de la interculturalidad, por sí sólo, no tenga suficiente calado pedagógico como para centrarse también de manera exclusiva en él. Es decir, es posible que muchos centros todavía se sientan “*confundidos*” con el desarrollo práctico intercultural al estar inmersos en una situación de pluralidad de proyectos y actuaciones educativas diferentes, y también son cada día más numerosos aquellos centros que se centran en la educación intercultural como su única fuente de reflexión y práctica educativa. Es lo que se puede definir como “*projectitis*”, si me permiten esta apreciación valorativa subjetiva. Es decir, que haya centros que trabajen en multitud de proyectos y caer en una situación real de activismo sin fundamentación pedagógica sería ni rigor en los procesos de evaluación y calidad, es algo que puede perjudicar a aquellos centros, profesionales, entidades y familias que sí quieren apostar de manera decidida por la interculturalidad como elemento pedagógico potente (Santos, Lorenzo y Priegue, 2013). No estamos menospreciando ni mucho menos otros temas, y otras preocupaciones educativas, obviamente legítimas y que no son incompatibles desde el punto de vista de la ética profesional. Lo que afirmamos es que el desarrollo de estilos de aprendizaje intercultural se constituyen en un vehículo privilegiado para trabajar muchísimos valores, principios y prácticas escolares de enorme potencialidad para ir generando una educación moderna, una educación

inclusiva que, ni que decir tiene, y tal como subraya Soriano (2007), requiere un alto grado de motivación y de compromiso pedagógico.

5. CONCLUSIONES

La convivencia escolar se torna, en la actualidad, en una construcción emergente e ineludible para hacer de forma práctica y dinámica democracia. Los estudiantes requieren y necesitan vivir democracia en las aulas y en las escuelas que les sirva para adquirir competencias interculturales de acogida, participación y de crítica en sociedades plurales, diversas y complejas (Escarbajal, 2015). Tal y como plantea Ormaechea (2014), las viejas recetas pedagógicas basadas en la mera uniformización curricular o en la simple administración de un curriculum hegemónico, la exaltación folclórica o la mirada compensatoria en educación, no resuelven la necesaria democratización de la praxis educativa intercultural, donde emerge con fuerza la idea de los estilos de aprendizaje intercultural.

Así, los estilos de aprendizaje en contextos educativos de interculturalidad deben ser investigados fehacientemente porque la propia interculturalidad supone un cambio de mirada pedagógica sobre las funciones de la escuela. Es decir, valorar positivamente la diversidad cultural supone poner en valor aquellos que nos diferencia y apreciar lo que nos une en espacios educativos que son plurales y donde la diversidad significa riqueza y aprendizaje compartido. Dicho esto, y aunque nos hemos centrado en valorar los estilos de aprendizaje del alumnado inmigrante, quizás el objetivo de futuros estudios de investigación en el ámbito de la pedagogía intercultural se sitúe en comprender si existen realmente diferencias entre cómo aprenden alumnos inmigrantes y autóctonos, y si estas diferencias, que consideramos que serán poco apreciables por este factor, inciden en la posibilidad de que la propia interacción intercultural contribuya a la confluencia de nuevas formas, no sólo de aprender, sino también de enseñar y vivir el espacio educativo como un lugar de innovación y cambio, y, por supuesto, de respeto, diálogo intercultural y solidaridad (Soriano, 2011).

Este es el reto, y también un desafío para que sean las escuelas como comunidades de aprendizaje las que indaguen en sus propias realidades como organismos vivos, como instancias que aprenden y que subrayan el carácter comunitario de la propuesta pedagógica intercultural como aquella que va dirigida a toda la comunidad escolar, y no únicamente al alumnado de origen inmigrante.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, M. C. (1992): "Educación Intercultural y Estilos de Aprendizaje", X Congreso Nacional de Pedagogía. Salamanca: Sociedad Española de Pedagogía y Diputación Provincial de Salamanca.
- Bash, L. (2014a). The globalisation of fear and the construction of the intercultural imagination. *Intercultural Education*, 25(2), 77-84. <https://doi.org/10.1080/14675986.2014.885223>
- Calderero, J. F. (2014). *Educación no es domesticar*. Madrid: Sekotia.
- Díaz, E. M. (2011). El factor actitudinal en la atención a la diversidad. Grupo FORCE. Granada
- Escarbajal, A. (2015) *Comunidades interculturales y democráticas*. Madrid: Narcea.
- Essomba, M. A. (2008). *La gestión de la diversidad cultural en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Esteban, M., y Vila, I. (2010). Modelos culturales y retratos de identidad. Un estudio empírico con jóvenes de distintos contextos sociodemográficos. *Estudios de Psicología*, 31(2), 173-185. <https://doi.org/10.1174/021093910804952313>
- Etxeberría, F., y Elosegui, K. (2010). Integración del alumnado inmigrante: obstáculos y propuestas. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 235-263.
- Gundara, J. S. (2014). Global and civilisational knowledge: eurocentrism, intercultural education and civic engagements. *Intercultural Education*, 25 (2), 114-127. <https://doi.org/10.1080/14675986.2014.888802>
- García, J.A. y Goenechea, C. (2009). *Educación intercultural. Análisis de la situación y propuestas de mejora*. Madrid: Wolters Kluwer. <https://doi.org/10.1174/113564009788345844>
- García, R., García, J.A. y Moreno, I. (2012). *Estrategias de atención a la diversidad cultural en educación*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Huguet, Á., Chireac, S. M., Navarro, J. L., y Sansó, C. (2011). Tiempo de estancia y aprendizajes lingüísticos. El caso de los escolares inmigrantes en Cataluña. *Cultura y Educación*, 23(3), 355-370. <https://doi.org/10.1174/113564011797330252>
- Jlménez, J. S., y González, D. S. (2012). Selección escolar y efectos de la inmigración sobre los resultados académicos españoles en PISA, *Revista de educación*, 358, 382-405.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Laluzza, J. L., y Crespo, I. (2012). Diversidad cultural, investigación psicológica e intervención educativa. *Cultura y Educación*, 24(2), 131-135. <https://doi.org/10.1174/113564012804932056>

- Lalueza, J. L. (2012). Modelos psicológicos para la explicación de la diversidad cultural. *Cultura y Educación*, 24(2), 149-162.
- Leiva, J. (2007). *Educación y conflicto en escuelas interculturales*. Spicum. Málaga.
- Leiva, J. (2015). *Las esencias de la Educación Intercultural*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- López, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Marton, F., y Säljö, R. (1984). Approaches to learning. En F. Marton, D. J. Hounsell, and N. J. Entwistle (Eds.), *The experience of learning (64-79)* Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Pérez, A. I. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato (BOE núm. 25, 29 de Enero de 2015)
- Ormaechea, V. (2014). Educating for democratic consciousness. Counter-hegemonic possibilities. *Intercultural Education*, 25 (4), 334-335. <https://doi.org/10.1080/14675986.2014.925708>
- Rascon, M. T. (2006). *La construcción de la identidad cultural desde una perspectiva de género: el caso de las mujeres marroquíes*. Málaga: SPICUM.
- Rodríguez, R.M. (2010). Éxito académico de la segunda generación de inmigrante en EE. UU. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 329-355.
- Rodríguez, R. M. (2011). Discontinuidad cultural: Estudiantes inmigrantes y éxito académico. *Aula abierta*, 39(1), 69-80.
- Rodríguez, R. M. (2012). Éxito académico de los estudiantes inmigrantes. Factores de riesgo y de protección. *Educación XX1*, 13(1), 101-123.
- Santos, M.A., Lorenzo, M. y Priegue, D. (2013). (Red) conectando a los profesores para el desarrollo de la interculturalidad, *Educación XX1: Revista de la Facultad de Educación*, 16 (1), 63-83. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982013000300004>
- Schmeck, R.R. (1983). Learning styles of college students. En R.F. Dillon y R.R. Schmeck (Eds.), *Individual differences in cognition: Vol 1*. New York: Academic Press.
- Soriano, E. (2007). "Convivir entre culturas: un compromiso educativo". En E. Soriano, *Educación para la convivencia intercultural (99-126)*. La Muralla. Madrid.
- Soriano, E. (2011). "La educación como valor y el valor de la educación en una sociedad en continuo cambio". En E. Soriano, *El valor de la educación en un mundo globalizado (69-92)*. La Muralla. Madrid.

Sotomayor, A (2011). El rendimiento académico de los alumnos inmigrantes en España: un estudio de caso. Universidad de Granada. Granada.

MEMORY LEARNING STRATEGIES IN ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE IN VOCATIONAL STUDIES

M^a Dolores Corpas Orellano
Consejería de Educación. España

ABSTRACT

The study was designed to investigate the usage and its frequency of language learning memory strategies by those students who are learning English as a foreign language in Vocational Studies. A total of 186 students learning English in Hungary, Italy and Spain completed the first nine items of Strategy Inventory for Language Learning (SILL) questionnaire and a Background Characteristics survey. These two questionnaires were administered and analyzed using google.docs. The results of the research are generalized as follows. The most used memory strategies *are I use new English words in a sentence so I can remember them, I think of the relationships between what I already know and new things I learn in English and I remember a new English word by making a mental picture of a situation in which the word might be used.*

KEY WORDS

Memory – language – strategies – vocational - studies

RESUMEN

Este estudio se ha diseñado para investigar el uso y la frecuencia de la memoria como estrategia de aprendizaje por alumnos que cursan la asignatura de inglés como lengua extranjera en formación profesional. Un total de 186 estudiantes de inglés de Hungría, Italia y España completaron los primeros nueve ítems del Inventario de Estrategias para el Aprendizaje de Lenguas (SILL) y una encuesta sobre sus características contextuales. Estos dos cuestionarios fueron administrados y analizados utilizando google.docs. Los resultados de la investigación concluyen que las estrategias de memoria más utilizadas son: *usar palabras nuevas en oraciones para poder recordarlas, pensar en las relaciones entre lo que ya sé y las nuevas palabras que aprendo en inglés y recuerdo una palabra nueva en inglés haciendo una imagen mental de una situación en la que la palabra se pueda emplear.*

PALABRAS CLAVE

Memoria – lengua – estrategia – profesional - estudios

1. INTRODUCTION

This paper aims to talk about the development of language learning memory strategies and offers different taxonomies and definitions since the 1960s. It will provide information about the use of English learners in Vocational Studies so as to enhance English learning for non-native learners and to think about the frequency and suitability of use to successfully develop students' learning autonomy. Main definitions and taxonomies of Language Learning Strategies are exposed such as Faerch Claus (1983), O'Malley et al. (1985), Wenden and Rubin (1987), Cohen (1990), Oxford (1990), Intaraprasert (2000) and The Common European Framework for Languages (2001). Furthermore, we offer the characteristics of a good language learner based on different researchers and language teachers' studies over the past few decades.

In order to better investigate the English learning strategies of those students in Vocational Studies, we have applied Oxford's taxonomy, the *Strategy Inventory for Language Learning (SILL)*, published in 1990. Participators from Hungary, Italy and Spain took part in the questionnaire. This study came up as a follow-up activity related to a Pestalozzi Programme course on Intercultural Matters. This programme runs activities on key concerns of the Council of Europe in the field of education such as education for democratic citizenship, human rights, multiperspectivity in history education, etc., as it is mentioned in its webpage (2016). As far as data are concerned, they were computed and analyzed via descriptive statistics. Finally, we will draw conclusions taking into account the results of our empirical research with the aim of serving as a research reference in the field of language learning strategies, particularly the relationship between English language learning and their usage in Vocational Studies.

2. LANGUAGE LEARNING STRATEGIES

2.1 Introduction

Strategy comes from the ancient Greek term *strategia* related to generalship or the art of war. In a more specific sense, strategy entails the optimal management of the troops, ships or aircrafts in a planned campaign. An easily confused term with strategy is tactics, which means are the tools to achieve the success of strategies. Both terms share some basic concepts: planning, competition, conscious manipulation and movement towards a goal. In nonmilitary contexts, the concept of strategy has been used for non-adversarial situations, where it has to mean a plan, a step or an action is taking for achieving a specific objective (Oxford, 1990).

Research into language learning started in the 1960s due to the developments in cognitive psychology. Aaron Carton published the first research on language learner strategies in 1966. In these first stages during the 70s and 80s, some learners' behaviours were considered as learner strategies.

As the interest in language learning increased during the 1970s, the emergence of cognitive trend paid special attention to language learning and language learners. Thanks to the change from a behaviourism to a cognitive perspective in psychology, studies to explain cognitive processes in language

learning proliferated. As Zare (2012) affirmed, the first studies in language learning focused on analyzing and describing the external behaviours of language learners. These studies also attempted to label strategic behaviours and tried to classify them with the aim of linking those strategic behaviours and language proficiency.

2.2 Definition of Language Learning Strategies

Definitions of language learning strategies shed light on what learners think and do during language learning. In this context, Faerch Claus and Casper (1983) defined the concept of learning strategy as an attempt to develop linguistic and sociolinguistic competence in the target language. Wenden and Rubin (1987) described them as any sets of operations, steps, plans, routines used by the learner to facilitate the obtaining, storage, retrieval and use of information. Shortly after, Cohen (1990) stated that learning strategies are consciously selected processes by learners and which may result in actions taken to enhance the learning or use of a second or foreign language through the storage, retention, recall, and application of the information about language.

In 1990 Oxford concluded that the context is essential in the language learning process. She considered language strategies as intentions to do and specific actions to undertake planned by a learner. Oxford proclaimed that language learning strategies are specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective, and more transferable to new situations.

Some other definitions on language learning strategies focusing on learner's processes when acquiring a language appeared. Richards and Platt (1992) declared that learning strategies are "intentional behavior and thoughts used by learners during learning so as to better help them understand, learn or remember new information." That same year Stern published his book *Issues and Options in Language Teaching*. He stated that the term of learning strategy is dependent on the assumption that learners consciously engage in activities to achieve certain goals and learning strategies can be regarded as broadly conceived intentional directions and learning techniques. A language classroom environment was seen like a problem-solving situation where learners are likely to face new tasks and challenges given by their teachers. To succeed the tasks, learners have to find the quickest or easiest way to do what is required. Consequently, the usage of language learning strategies is absolutely necessary whether consciously or unconsciously.

The Common European Framework (2001) links strategies and effective communication. Strategies are considered as a means that the language user exploits to mobilise and balance his or her resources, to activate skills and procedures, in order to fulfil the demands of communication in context and successfully complete the task in question in the most comprehensive or most economical way feasible depending on his other precise purpose.

Macaro (2006) provided an alternative theoretical framework, though based on cognitive psychology too. He proposed listing the essential characteristics claiming that strategies should not be defined by a description in relation to variables such as goal, a mental action or a situation.

2.2 Oxford's Classification of Language Learning Strategies

Oxford (1990) considers that language learning strategies are oriented towards the development of communicative competence. She divided them into two main groups, direct and indirect strategies, which are subdivided into six main groups.

In Oxford's opinion, direct strategies involve new language directly and these are classified in memory, cognitive and compensation strategies. All direct strategies require mental processing of the language (p. 37).

- Memory strategies involve the mental processes for storing new information in the memory and for retrieving them when needed. These strategies entail four sets: creating mental linkages, applying images and sounds, reviewing well and employing action.
- Cognitive strategies require conscious ways of handling the object language and fall into four groups: practicing, receiving and sending messages strategies, analyzing and reasoning, creating structure for input and output. These strategies are the mental strategies use to make sense of the learning.
- Compensation strategies supply the knowledge gaps that a learner may have either in speaking or writing, overcoming language difficulties. As Oxford says compensation strategies are employed by learners when facing a temporary breakdown in speaking or writing. These strategies are divided into two groups, guessing intelligently and overcoming limitations in speaking and writing.

According to Oxford, indirect strategies, which provide indirect support for language learning, include metacognitive, affective and social strategies.

- Metacognitive strategies enable learners to control their own cognition by using different strategies such as focusing, arranging, evaluating, seeking opportunities, and lowering anxiety. These strategies involve overiewing and linking with material already known, paying attention, delaying speech productions, organizing, setting goals and objectives, planning for a language task, seeking for practice opportunities, arranging, planning and evaluating your learning.
- Affective strategies are concerned with the learner's emotional requirements assisting them to cope with their emotions, motivation, and attitudes related to learning. These strategies entail lowering one's anxiety, encouraging oneself and taking one's emotional temperature.
- Social strategies lead to increased interaction with the target language. These promote language learning through interactions with others. Every language conveys a form of social behavior. So learning a foreign or second language requires a correct interaction. As Oxford states, it is extremely important that learners employ appropriate social strategies in this process. Social strategies comprise asking questions, cooperation with others and emphasizing with others.

Oxford (1990) published the *Strategy Inventory for Language Learning (SILL)*. It is a questionnaire which has been used in a great deal of research and which was first designed as an instrument for assessing the frequency of use of language learning strategies by students at the Defense Language Institute in Monterey, California. There exist two revised versions of SILL, one for foreign language learners whose native language is English. This questionnaire consists of eighty items. The other has been designed for learners of English as a second or a foreign language. This last one contains fifty items.

SILL has been broadly used by researchers in major studies, dissertations and theses. Thus, this questionnaire has been extensively checked for reliability and validated in multiple ways. In this current study, the English as a Second or Foreign Language fifty items version 7.0 of SILL was employed as an instrument to investigate the use of English learning strategies in Vocational Studies. The version 7.0 of SILL consists of fifty items. These items are divided into six subscales:

- a. Memory strategies, from item one to nine
- b. Cognitive strategies, from item ten to twenty-three
- c. Compensation strategies from item twenty-four to twenty-nine
- d. Metacognitive strategies from item thirty to thirty-nine
- e. Effective strategies, from item forty to forty-four
- f. Social strategies, from item forty-five to fifty

These SILL fifty items are evaluated on an increasing five point Likert scale ranging from one to five. The number indicates how often the learner uses the strategies.

- 1 = never or almost never true of me
- 2 = generally not true of me
- 3 = somewhat true of me
- 4 = generally true of me
- 5 = always true of me

3 VOCATIONAL STUDIES IN HUNGARY, ITALY AND SPAIN

This section aims to outline the main characteristics of Vocational Studies in the Hungarian, Italian and Spanish educational system.

3.1 Vocational Studies in Hungary

As it is said in CEDEFOP's report (2011), VET's reputation in Hungary has been low among learners and the Hungarian society in general. There is a high proportion of learners at vocational schools and especially drop-outs are Roma. Thus, this requires linking education and training to social policies. Consequently, the aim of the vocational school development programme is to ease access to skilled workers' training and reduce drop-outs rates by tailoring programmes and methodology to learners' previous knowledge and needs.

Initial vocational education and training (IVET) is primarily offered in secondary, post-secondary and higher education, when students are fourteen. Hungary's IVET is formed by two parts: the first focuses on general education and some pre-vocational training; the second is based on vocational training to obtain a qualification and is referred to as VET grades.

On completion of primary and lower secondary education, learners can choose between different upper secondary education tracks. Two of them provide upper education access.

- a. Grammar schools offer four (or in bilingual schools five) years of general education and award a secondary leaving certificate. This is prerequisite for admission to higher education. Graduates can also move on to post-secondary VET.
- b. Secondary vocational schools offer four (or in bilingual schools five) years of general and pre-vocational education leading to a secondary school leaving certificate, afterwards learners can choose if they want to participate in one to three years VET to obtain a vocational qualification or move to higher education.
- c. Vocational schools provide general and pre-vocational education and training in the first two years; they are followed by one to three years of VET to obtain a vocational qualification.

Higher education, on the other hand, offers two types of education: non-degree advanced vocational programmes which award vocational qualifications and higher degree programmes leading to a degree and qualification.

Adult education and training takes the form of:

- a. Schools- based adult education within secondary, post-secondary and higher education
- b. Adults training outside the school system provided by private and public institutions.

3.2 Vocational Studies in Italy

In Italy, the educational system is organized following the principle of autonomy of schools as for didactic, organization and research and development activities as exposed by ISFOL (2012) and CEDEFOP (2002). The State has exclusive competence on general issues on education to guarantee the fundamental principles. Consequently, regions share their competences with the State on education matters while they have exclusive competence on vocational education and training.

Education is compulsory from six to sixteen and covers the eight-year first cycle of education (five years of primary school and three years of lower secondary school).

Second cycle of education offers two different pathways:

- a. State upper secondary school for students from fourteen to nineteen. It is offered by licei, technical institutes and vocational institutes.

- b. Three and four year vocational training courses (IFP) addressed to students who have completed the first cycle of education.

Post-secondary non tertiary education is offered through post-qualification and post-diploma vocational courses organized by the Regions, higher technical education and training courses (IFTS).

Higher education is offered by universities and High Level Arts and Music Education System. This education is organized in first, second and third levels according to the Bologna structure.

As for VET studies, they are organized as follows:

- Three and four year education and vocational training courses. These courses fall under the Region's responsibility and provide training for fourteen to seventeen year old students.
- Post-secondary Higher Technical Training System contains guidelines for both the reorganization of the higher technical education and training system and the establishment of higher technical institutes.
- Adult Education. The draft regulation for the reorganization of teaching in adults education centres contains provisions for the establishment of training pathways leading to lower and upper secondary qualifications and to ensure that the low skilled are given priority access to the educational offer.
- Apprenticeship System. Apprenticeships are open-ended contracts with a specific training purpose. They include both on-the-job and classroom training.

3.3 Vocational Studies in Spain

Students from six to sixteen years old are obliged to attend compulsory education in Spain. This education is divided into Primary Education (from 6 to 11) and Compulsory Secondary Education (from 12 to 16). One of the current challenges for the Spanish education system is to reduce the early school leaving found in the eighteen to twenty-four age group (Otero, Muñoz & Fernández, 2002).

The concept of general education includes both basic and compulsory lower secondary education field with the aim of providing pupils with the basic skills needed to cope with a preliminary knowledge (Council of Europe, 2012).

As for Vocational Studies, it can be found different levels:

- Pre-vocational education is related to the Initial Professional Qualifications Programmes, intended for students over the age of sixteen who have not obtained a compulsory secondary education diploma. These students can have a Level 1 qualification from the National Catalogue of Professional Qualifications. This pre-vocational education is about to be changed in the next few months because of the new Education Law LOMCE.

- Initial Vocational Training (IVET) is made up of specific vocational training that is taught within the education system at two different levels. This programme allows students to continue further vocational studies.
- Vocational Training in Spain comprises the set of training actions that prepares students to be qualified to work in a variety of professions, to have access to employment and to actively participate in daily life. The term covers the specific courses taught in intermediate and advanced level vocational training courses that lead to diplomas as a technician or advanced technician.
- Post-tertiary education encompasses vocational training for employment courses that lead to level three certificates of professionalism. Training programmes designed to allow those students over twenty-five to enter higher education can also be included.
- Tertiary Education or Higher Education includes university education, advanced education in the areas of artistic education (Advanced Artistic Education) or languages (Advanced Level Language Education).
- Continuing Vocational Training is designed to respond directly to the needs and requirements of the labour market and includes a variety of initiative i.e. on-demand training; training courses on offer; and training alternating with employment.

4 CHARACTERISTICS OF THIS RESEARCH

4.1. Objectives

The aims of this empirical research are:

- A. To know whether or not our students use learning strategies efficiently to learn English as a foreign language
- B. To know which strategies are more popular among our students
- C. To draw conclusions to help them to use learning strategies efficiently

4.2. Methodology

This empirical research will focus on an online survey. This is an adaptation of Oxford's SILL. The questionnaire contains nine questions in a multiple choice answers format.

4.3. Population

The targeted population of this research was vocational students at Secondary Education from different countries in Europe, namely, Spain, Hungary and Italy. Students were selected at random and invited to complete a questionnaire administered using google.docs. In each country, two secondary schools were randomly selected so altogether six schools were involved in this

research. As a result, a total of 195 students, who study English as a foreign language at Vocational Studies from European Secondary Schools were invited to participate in this survey study. Of the 195 questionnaires, 9 were discarded as invalid because they were incomplete. Therefore, a total of 186 subject responses (95'4% of 195 participants) were used for the statistical analysis. Furthermore, based on the ethical consideration, the names of the school and the participant's personal data were kept anonymously in the current study.

Male students represent 71% of all participants. It seems that Vocational Studies are preferred by male students. As for our students' age, 47% affirmed that they were between fourteen and fifteen years old. In other words, they were studying Initial Vocational Studies. 48% students said that they were between eighteen and twenty-one. These participants were studying Mid Vocational Studies and Upper Vocational Studies. Finally, 5% confirmed that they were over twenty-six. Due to the lifelong learning, students go to Vocational Schools while working.

4. 4. Data Collection Instruments

To achieve our goal, we posed our students the following questions and give them multiple choice answers for each question. As for the background personal information, we asked about our student's gender, nationality, age and their marks in English. To elicit some information about the Language learning Strategies, we used The Strategy Inventory for Language Learning, *SILL*, published in 1990 by Rebecca Oxford. These two tests were administered by using google.doc., which allowed us to have immediate answers from distant respondents, although some important data analyses such as sex or age comparisons were discarded.

Part A: Memory Strategies

1. I think of the relationships between what I already know and new things I learn in English.
2. I use new English words in a sentence so I can remember them.
3. I connect the sound of an English word and an image or picture of the world to help me remember the word.
4. I remember a new English word by making a mental picture of a situation in which the word might be used.
5. I use rhymes to remember new English words.
6. I use flashcards to remember new English words.
7. I physically act out new English words.
8. I review English lessons often.
9. I remember the new words or phrases by remembering their location on the page, on the board, or on a street sign.

5. RESULTS

5. 1. Background Characteristics

As it has been stated in section 4, most of our participants at Vocational Studies, 71%, were males. Vocational schools from Spain, Hungary and Italy took part in this research. As for their ages, 47% were under seventeen and 48% between eighteen and twenty-one.

Students were asked about their marks in English. Only 13% of the participants admitted that they normally fail English. Most of them only get C (pass) and 34% obtain B. Nevertheless, 19% of all students success at English as a foreign language and achieve A.

5. 2. Results of Data Analysis

In what follows, a detailed analysis of the SILL questionnaire and our survey respondents' answers are exposed.

1. *I think of the relationships between what I already know and new things I learn in English.*

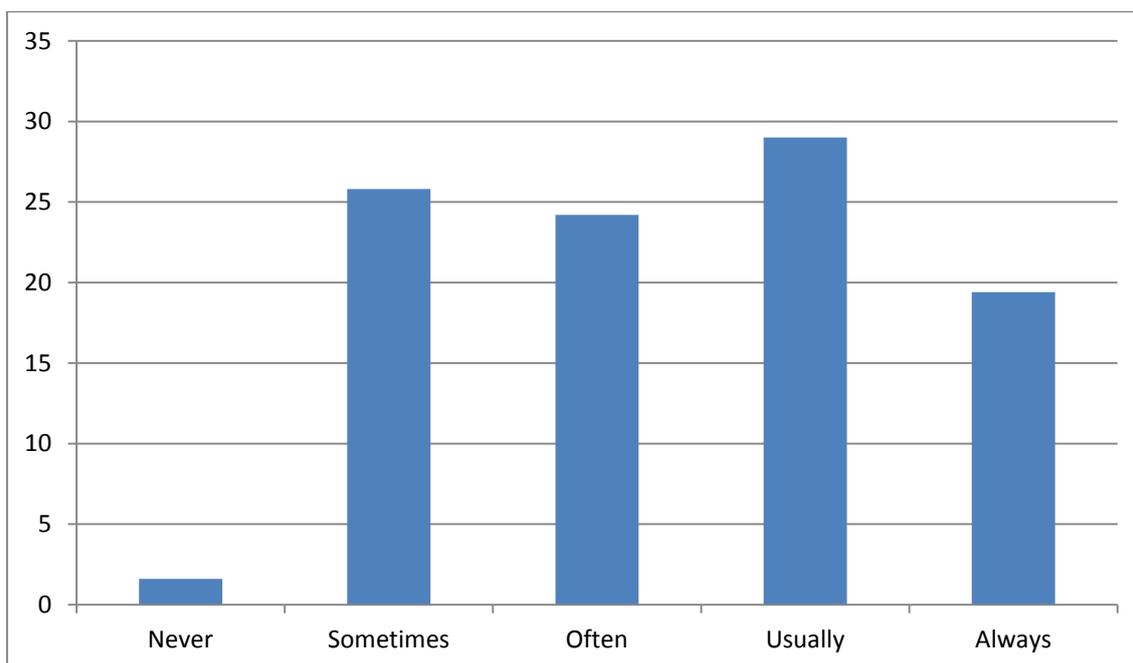


Chart 1: Percentage of memory strategy 1

26% of the students affirm that they *sometimes* think of the relationships between what they know and new things they learn in English. A 29% *usually* use this strategy and 24% *often* do this.

Those students who use this language learning strategy appropriately will increment their second language outcomes as, for example, associating vocabulary instruction with both students' prior knowledge intended to construct background knowledge could help these identify new words encountered in their lexical learning tasks (Al- Hammadi, 2012).

2. *I use new English words in a sentence so I can remember them.*

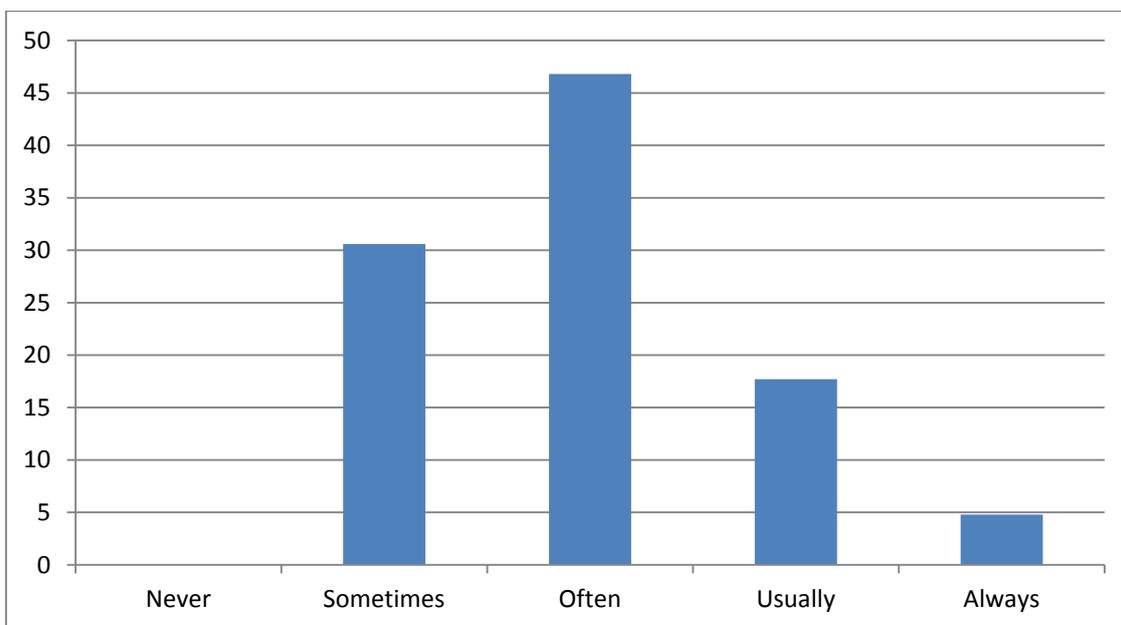


Chart 2: Percentage of memory strategy 2

Most of the participants declare that they use this strategy with a certain frequency (47% *often* and 31% *sometimes*). Only 18% say that they *usually* use new English words in a sentence in order to remember them.

The frequency of this learning strategy among the participants could be related to those activities on textbooks. In spite of the fact that editors are making a considerable effort, there still is a prevalence of grammar- oriented activities and mechanical practice.

3. *I connect the sound of an English word and an image or picture of the world to help me remember the word.*

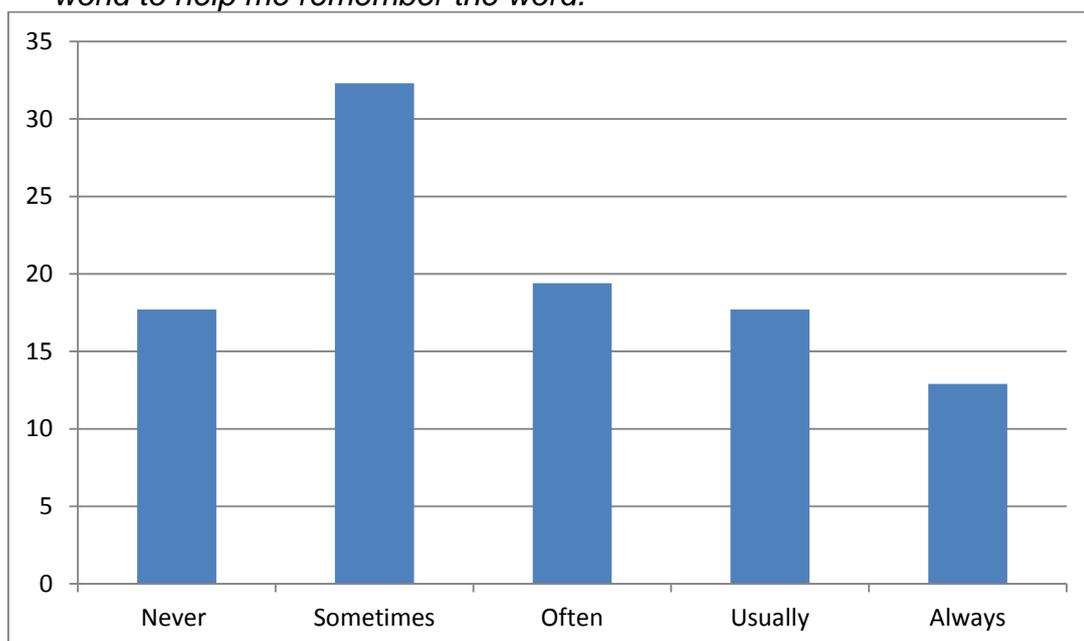


Chart 3: Percentage of memory strategy 3

This strategy is not very popular among the survey respondents. As a matter of fact, most of them, 32 %, admit that they only *sometimes* employ it and what is even worse 18% confess they never do this. 19% *often* take advantage of this language learning strategy. As a disadvantage of this, Corpas (2008) states that this lack of connection between phonological and semantic word aspects reduces the adequate acquisition of vocabulary.

4. *I remember a new English word by making a mental picture of a situation in which the word might be used.*

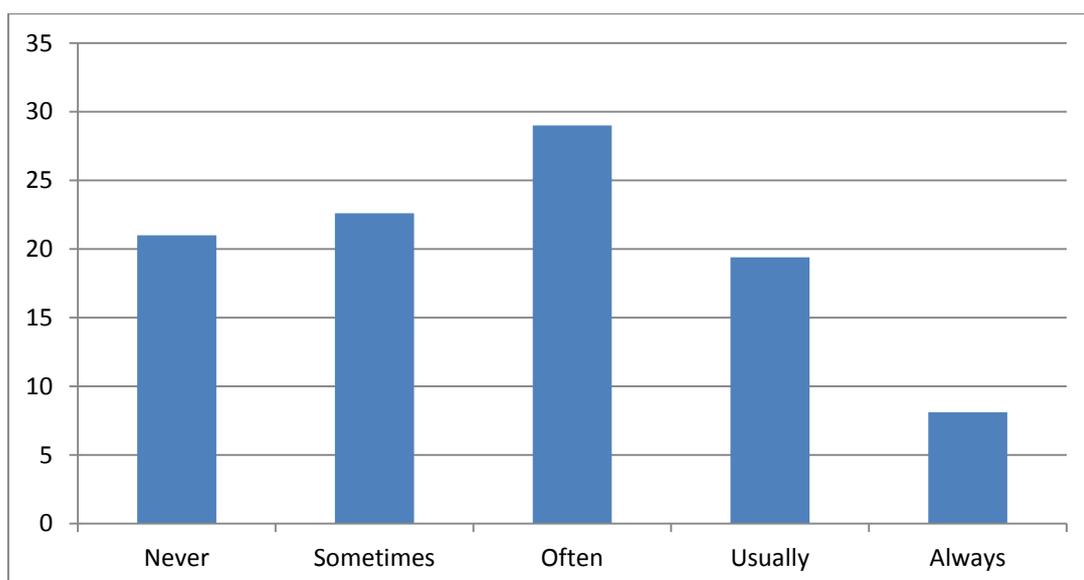


Chart 4: Percentage of memory strategy 4

Most of these students *sometimes* (23%) or *often* (29%) rely on remembering a new English word by making a mental picture of the situation in which the word might be used. The third most popular option is *never* (21% of the participants).

Furthermore, we must bear in mind that second language activities that make students construct maps, charts or graphs representing the semantic relatedness of words or concepts also increase their language learning outcomes.

5. I use rhymes to remember new English words.

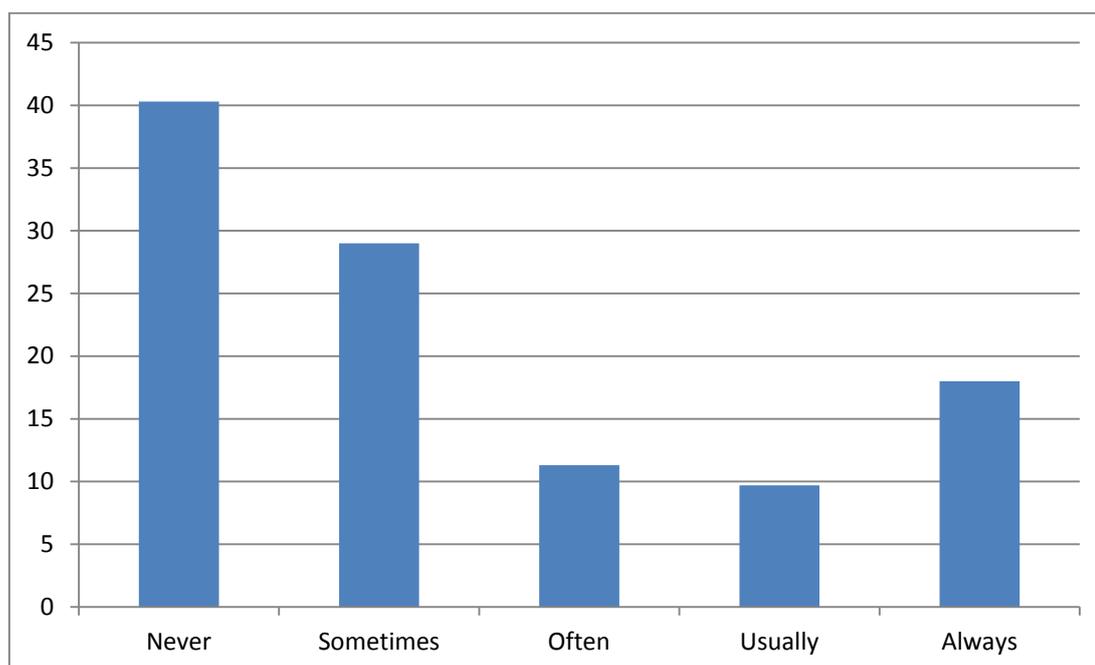


Chart 5: Percentage of memory strategy 5

This strategy is not used very frequently by the English learners in Vocational Studies. 40% and 29% *never* or *sometimes* use rhymes to remember English words, while 18% *always* make use of this. In line with this, those students with an auditory learning style use music, sound, rhyme, rhythm, speaking or listening.

6. *I use flashcards to remember new English words.*

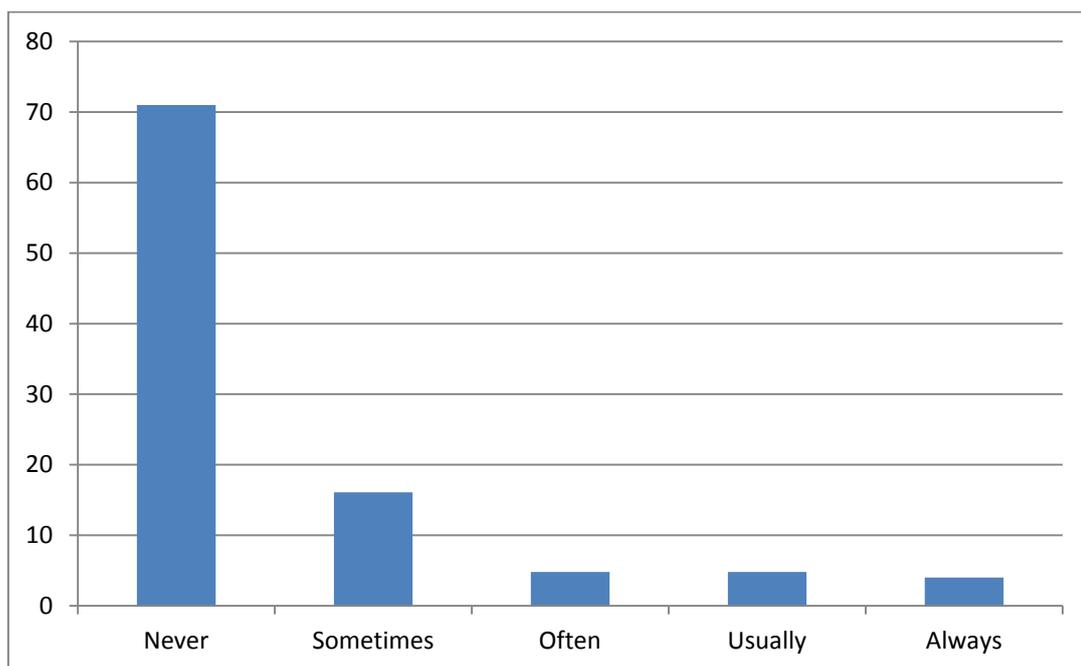


Chart 6: Percentage of memory strategy 6

Over 70% of the students admit that they *never* use flashcards to remember English words and 16% confess that they *sometimes* use this learning strategy. This is one of the least popular language learning strategies among the survey respondents.

Although the textbooks for secondary education, in general, are visually attractive to motivate students to learn, they do not normally offer an image glossary or flashcards to foster visual links.

7. *I physically act out new English words.*

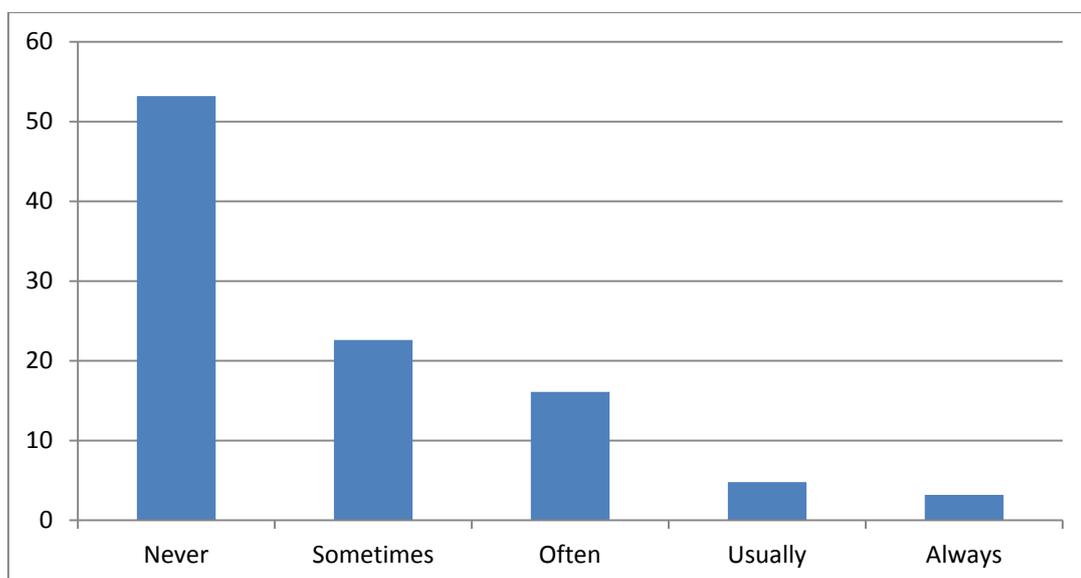


Chart 7: Percentage of memory strategy 7

Over half of the students (53%) indicate that they *never* physically act out new English words, whereas 22% of the participants *sometimes* use it. Nevertheless 15% affirm that they *often* use it.

This learning strategy and others related to mime or drama are not very popular in the English language classrooms, though they could benefit all those students who rely on kinesthetic learning.

8. *I review English lessons often.*

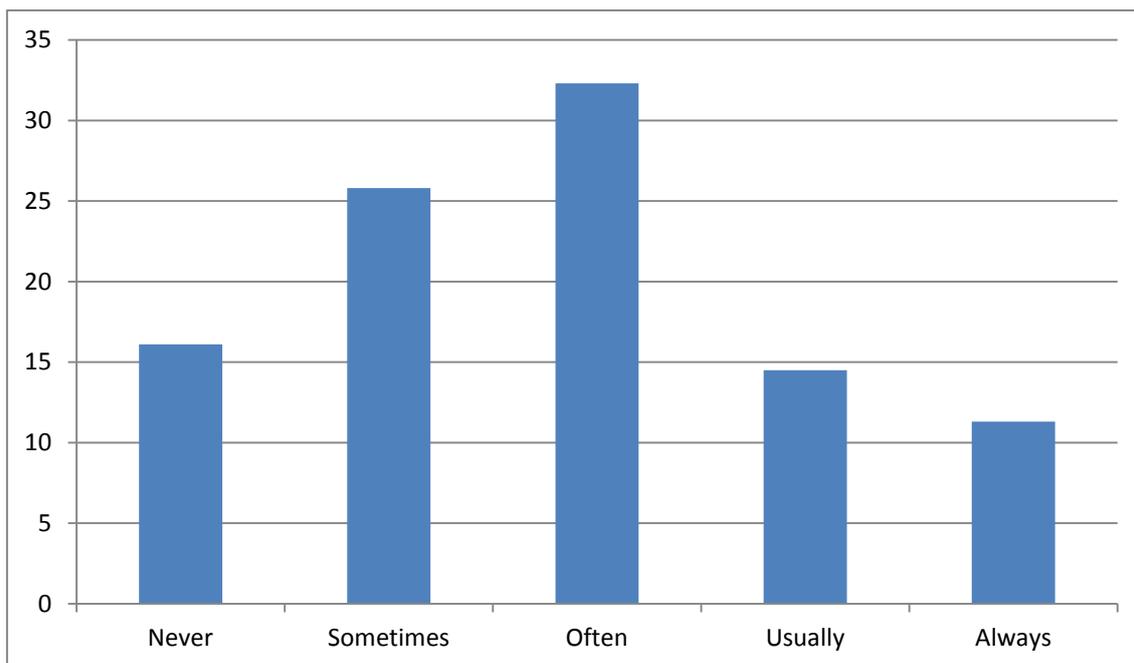


Chart 8: Percentage of memory strategy 8

Almost 60% of the survey respondents affirm that they *sometimes* (26%) or *often* (32%) review lessons often. Those who say that they *never* review English lessons often represent 16%. Only 14% and 11% *usually* or *always* use this learning strategy, even though revision is mostly important because it enables language learners to assimilate, restore and retrieve information.

9. *I remember the new words or phrases by remembering their location on the page, on the board, or on a street sign.*

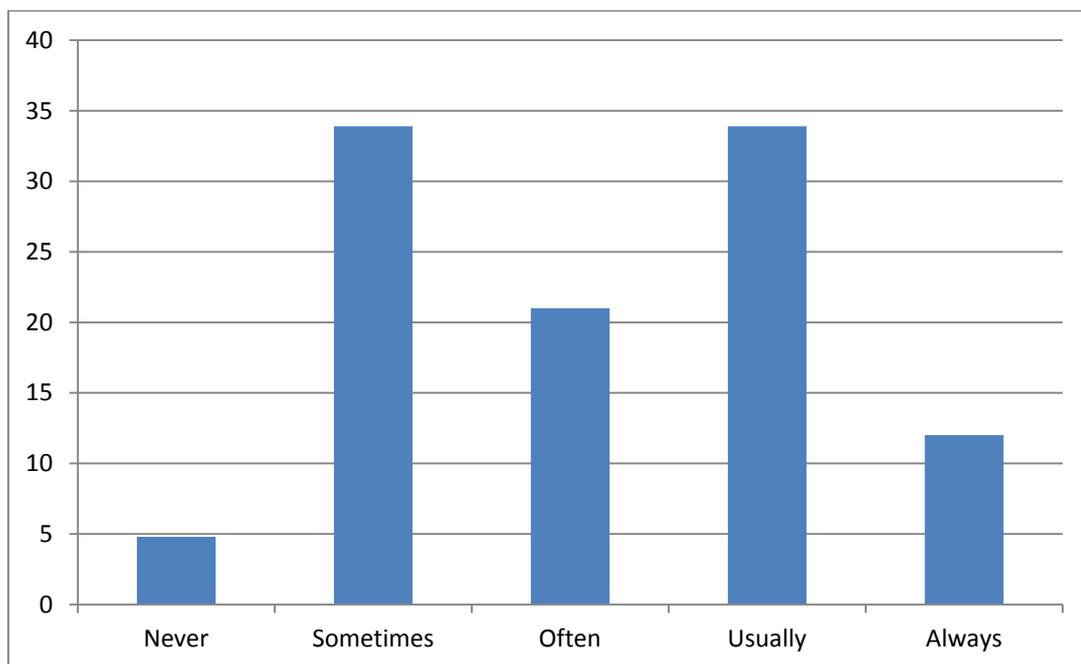


Chart 9: Percentage of memory strategy 9

34% of the students admit that they *sometimes* remember the new words or phrases by remembering their location. The same percentage (34%), declare that they *usually* employ this strategy when learning English, while 19% *often* do this. Obviously, this strategy is related to a visual learning style. These visual students are aided by images, pictures and spatial organization of elements.

6. CONCLUSION

Even though the group of memory language strategies is frequently used by foreign language students as a whole (Corpas, 2010), an exhaustive analysis sheds light on each memory strategy. As a result, we offer a classification regarding their frequency of usage among our survey respondents. According to the aforementioned results, the memory learning strategies have been divided into three main groups, as follows:

(1) Frequently used language learning strategies

- *I use new English words in a sentence so I can remember them.*

(2) Moderately used language learning strategies

- *I think of the relationships between what I already know and new things I learn in English.*

- *I remember the new words or phrases by remembering their location on the page, on the board, or on a street sign.*

(3) Infrequently used language learning strategies

- *I connect the sound of an English word and an image or picture of the world to help me remember the word.*
- *I remember a new English word by making a mental picture of a situation in which the word might be used.*
- *I use rhymes to remember new English words.*
- *I use flashcards to remember new English words.*
- *I physically act out new English words.*
- *I review English lessons often.*

The results derived from the current research may suggest some pedagogical implications. Since it is essential for students to use and apply memory language learning strategies in the process of language learning, teachers should get this message across. Taking into account the findings of this study, some of the students showed that they do not really use these strategies and some of them even do not know there are some strategies for language learning as *using flashcards to remember new English words*. As a result, teachers should ponder on this and help their pupils to foster and raise awareness of the advantages of a proper use of memory strategies when learning English as a foreign language. We propose to teach learning strategies in the classroom explicitly in order to supply this lack in the traditional teaching methods and materials as textbooks.

Because of the Internet is a widespread tool among our students to communicate, to socialize, to learn, to work, to have fun, etc. we propose that future ELT research could focus on the English learning strategies when using the Internet, for example, acquisition of new vocabulary, chatting with native speakers, reading for pleasure on the Internet and so on.

7. REFERENCES

- Abraham, R. G., & Vann, R. J. (1987). Strategies of two language learners: A case study. In Wenden and Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Al-Hammadi, F. S. (2012). The role of recognition in L2 development. *Languages and Translation*, 24, 83-93.
- Bialystok, D. (1978). A theoretical model of second language learning readers. *TESOL Quarterly*, 20, 3, 463-494.
- Brown, D. H. (2007). *Principles of language learning & teaching*. (5th Eds.). Pearson: Longman.
- Cano De Araúz, O. (2009). Language learning strategies and its implications for second language teaching. *Revista de Lenguas Modernas*, 11, 399-411, Universidad de Costa Rica.

- Carton A. S. (1966). *The Method of Inference in Foreign Language Study*. City University of New York. Division of Teacher Education. City University of New York. Research Foundation.
- CEDEFOP, (2011). *Vocational Education and Training in Hungary*. Luxembourg. Publications Office of the European Union. Retrieved on December, 26, 2016 from http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4103_en.pdf
- CEDEFOP, (2001). *VET in Europe. Country Report*. Retrieved on December, 27, 2016 from http://www.refernet.de/images_content/Italy%282%29.pdf
- Chinnery, G. M. (2014). CALL me... maybe: A framework for integrating the Internet into ELT, *English Teaching Forum*, 52 (1): 2- 13.
- Cohen, A. (1990). *Language learning: Insights for learner, teachers and researchers*. New York. Newbury House.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Council of Europe. (2012). *Comparative Study Vocational Training in Europe*. Retrieved on December, 27, 2016 from http://www.adameurope.eu/prj/8601/prj/WP1_Aggregated%20Comparative%20Report.pdf
- Council of Europe (2016). *Intercultural Matters*. In <http://www.coe.int/en/web/pestalozzi/intercultural>, retrieved on December, 26, 2016.
- Corpas Arellano, M. D. (2008). Estrategias de aprendizaje: la memoria en la adquisición de la lengua inglesa, *Contextos Educativos*, 11 (1): 23-32. <https://doi.org/10.18172/con.594>
- Corpas Arellano, M. D. (2010). La mujer y las estrategias de aprendizaje en la adquisición de la lengua inglesa. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 8: 3-17.
- Ehrman, M. & Oxford, R. (1995). Cognitive plus: correlations of language learning success. *Modern Language Journal*, 79, 67-89. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1995.tb05417.x>
- Faerch, C. and G. Kasper (1983). *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman.
- Intaraprasert, C. (2000). *Language Learning Strategies Employed by Engineering Students Learning English at the Tertiary Level in Thailand*. Doctoral dissertation. School of Education. University of Leeds, the United Kingdom.
- ISFOL (2012). *Italy VET in Europe. Country report 2012*, retrieved on December, 27, 2016 from <http://www.isfol.it/highlights/italy-vet-in-europe.-country-report>
- Lee, K. (2003). The relationship of school year, sex and proficiency on the use of learning strategies in learning English. *Asian EFL Journal*, 5 (4): 1-36.

- Macaro, E. (2006). Strategies for language learning and for language use: Revising the theoretical framework. *The Modern Language Journal*, 90/3, 320-337. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2006.00425.x>
- Macaro, E., Z. Handley, and C. Walter. (2012). A systematic review of CALL in English as a second language: Focus on primary and secondary education. *Language Teaching* 45 (1). 1- 43. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000395>
- Otero, C. Muñoz, A., & Fernández, C. J. (2002). *Vocational Studies and Training in Spain*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Oxford, R. L. (2003). Language learning styles and strategies: an overview. *Learning Styles and Strategies*. Oxford, Gala.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Newbury House/ Harper & Row.
- Oxford, R. L. & Nyikos, M. (1989). Variables affecting choices of language learning strategies by university students. *Modern Language Journal*, 73, 291-300. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1989.tb06367.x>
- Rahimi, M., Riazi, A., & Saif, S. (2008). An investigation into the factors affecting the use of language learning strategies by Persian EFL learners. *CJAL*, 11 (2): 31-60.
- Richards, J and John Platt (1992). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Essex: Longman.
- Rubin, J. (1987). Learner strategies: Theoretical assumptions, research history and typology. In A. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning* (pp. 15-30). Englewood, NJ: Prentice/Hall International.
- Rubin, J. (1971). *Can Language Be Planned: Sociolinguistic Theory and Practice for Developing Nations*, ed. By J. Rubin & B. H. Jernudd. East-West Center Press.
- Rubin, J. (1975). What the “good language learner” can teach us. *TESOL Quarterly*, 9, 41-51. <https://doi.org/10.2307/3586011>
- Rubin, J. & Thompson I. (1994). *How to be a more successful Language Learner* (2nd ED.) Boston: Heinle & Heinle.
- Stern, H. H. (1975). *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: OUP.
- Vann, R. & Abraham, R. (1990). Strategies of unsuccessful language learners. *TESOL Quarterly*, 24 (2), 223-234. <https://doi.org/10.2307/3586898>
- Wenden, A. & J. Rubin, (1987). *Learner Strategies in Language Learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1987.tb00585.x>
- Zare, P., Nooreen, N. (2010). An Investigation into language Learning strategy use and gender among Iranian undergraduate language learners. *World Applied Sciences Journal*, 11 (10): 1238- 1247.

Zare, P. (2012). Language learning strategies among EFL/ESL: A review of literature. *International Journal of Humanities and Social Science*, Vol. 2 No. 2, 162-167.

A AVALIAÇÃO ESCOLAR PRESENTE NO RATIOSTUDIORUM E NA PROPOSTA EDUCACIONAL DE LUIS ANTONIO VERNEY

Alexandre Shigunov

Iván Fortunato

Instituto Federal de Educação.
Ciência e Tecnologia de São Paulo.
Campus Itapetininga. Brasil

RESUMO

O objetivo deste texto é o de analisar a questão da avaliação no âmbito escolar presente em dois projetos educacionais, projetos estes apresentados em momentos diferenciados: o método pedagógico da Companhia de Jesus denominado RatioStudiorum (1599) e na obra de LuisAntonioVerney intitulada O Verdadeiro Método de Estudar (1747). Uma das preocupações fundamentais relaciona-se à formação pedagógica dos professores. Verney defende que a Universidade deve ser aberta à comunidade e à possibilidade de membros da comunidade.

PALAVRAS CHAVE

Avaliação – Formação professores – Formação pedagógica – Comunidade.

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es examinar la cuestión de la evaluación de las escuelas presentes en dos proyectos educativos: el método pedagógico de la Compañía de Jesús llamada RatioStudiorum y el trabajo de Luis Antonio Verney titulado como verdadero Método de Estudio. Una de las principales preocupaciones es la formación pedagógica de los profesores. Verney defende que la Universidad debe estar abierta a la comunidad y a las posibilidades de los miembros de la comunidad.

PALABRAS CLAVE

Evaluación – formación del profesorado – Formación pedagógica - Comunidad

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A humanidade desde os primórdios adotou a avaliação como um conceito intrínseco aos seus padrões sociais e culturais. Pode-se supor que a avaliação sempre esteve presente e ligada ao cotidiano das sociedades, principalmente em gestos de reconhecimento dos indivíduos pelos membros do grupo social ao qual pertencem, no cumprimento de objetivos ou feitos reconhecidos e relevantes segundo o feixe de valores por ele, grupo, construído e defendido.

A avaliação pode ser definida como um instrumento de análise comparativa entre os comportamentos das pessoas, entre uma situação planejada e a ocorrida, entre padrões aceitos e aqueles não aceitos pela sociedade. A avaliação acaba sendo uma técnica de controle humano do sistema capitalista, podendo ser encontrada em todos os níveis e setores da sociedade.

Com a avaliação é possível diagnosticar, através de inúmeras ferramentas, o desempenho das pessoas em ambientes sociais de convivência e de trabalho em determinado período de tempo.

O objetivo deste texto é o de analisar a questão da avaliação no âmbito escolar presente em dois projetos educacionais, projetos estes apresentados em momentos diferenciados: o método pedagógico da Companhia de Jesus denominado *Ratio Studiorum* (1599) e na obra de Luis Antonio Verney intitulada *O Verdadeiro Método de Estudar* (1747).

2. A AVALIAÇÃO ESCOLAR NO RATIOSTUDIORUM

A Companhia de Jesus foi uma ordem religiosa católica, fundada na Europa em 1540 por Inácio de Loyola. Era formada por padres designados de jesuítas, que tinham como missão catequizar e evangelizar as pessoas, pregando o nome de Jesus. Os princípios básicos dessa ordem estavam pautados em: busca da perfeição humana por meio da palavra de Deus e a vontade dos homens; obediência absoluta e sem limites aos superiores; disciplina severa e rígida; hierarquia baseada na estrutura militar; valorização da aptidão pessoal de seus membros. Esses princípios que eram rigorosamente aceitos e postos em prática por seus membros, que tornaram a Companhia de Jesus uma poderosa e eficiente congregação. (Shigunov Neto, 2015)

A atuação dos jesuítas na colônia brasileira pode ser compreendida em duas fases distintas. A primeira fase, correspondente ao primeiro século de atuação dos padres jesuítas, foi a fase de adaptação e construção de seu trabalho de catequese e conversão do índio aos costumes dos brancos. Já a segunda fase, que corresponde ao segundo século de atuação dos jesuítas, foi um período de grande desenvolvimento e extensão do sistema educacional implantado no primeiro período, ou seja, foi a fase de consolidação de seu projeto educacional. (Shigunov Neto, Maciel e Lapolli, 2012)

As atividades propostas no *Ratio Studiorum* e desenvolvidas pelos padres, antes de serem olhados ou analisados como tradicionais, irrelevantes, precisam ser estudadas no contexto em que foram produzidas. Dessa

perspectiva, a proposta pedagógica respondia às necessidades sociais à época, pois Portugal, enquanto país colonizador, necessita levar a doutrina da fé católica para dominar os colonizados. Além disso, a Companhia de Jesus, a mais poderosa ordem religiosa criada no período moderno, tem como objetivo expansionista a defesa dos interesses da Igreja que se encontrava em luta contra o novo – a ciência – tentando recuperar sua força e seu prestígio. Conseqüentemente buscava aumentar seus domínios e riquezas, e, para tal, era necessário disciplinar, evangelizar e converter os gentios às novas relações sociais e de trabalho da sociedade.

Para Azevedo (1976), a Companhia de Jesus tinha como princípio formar um exército de soldados da igreja católica, capaz de combater a heresia e converter os pagãos, apresentando desse modo características de uma milícia. Para atingir seus objetivos, os jesuítas, soldados de Cristo, deveriam passar por uma reciclagem intelectual e científica para combater os vícios, os pecados e purificá-los contra o mal. Seu papel na sociedade portuguesa da época foi fundamental, pois lhe cabia propiciar as condições necessárias para educar os grupos sociais menos favorecidos da população. Sua obra tornava-se, portanto, uma atividade de caridade. O ensino jesuítico, no início de suas atividades, não era um ensino para todos, mas para uma parcela da população, pois destinava-se, exclusivamente, a ensinar os ignorantes selvagens a ler e escrever.

Em 1551, o padre Jerônimo Nadal formulou a primeira versão do método educacional dos jesuítas, o *Studio Societatis*, que passou por reformulações, iniciadas pelo próprio Jerônimo Nadal, retomadas, posteriormente, por Ledesma, culminando com a publicação da obra *Ordo Studiorum*, em 1575, ainda de forma incompletas, devido à morte de seu mentor intelectual. Diante dessas circunstâncias, coube ao Padre Cláudio Aquaviva a tarefa de elaborar o definitivo método pedagógico da Companhia de Jesus, tendo como base a proposta de Ledesma. A primeira versão do método foi apresentada em 1585 e aprovada em 1586. O projeto foi revisto em 1591 e apresentava 837 regras dentro das 400 páginas. Somente em 1599 foi apresentada a versão definitiva do método, bastante enxuta, contendo 467 regras em 208 páginas. (Shigunov Neto, Maciel e Lapolli, 2012)

A versão final do *Ratio Studiorum* visava à formação do homem cristão, de acordo com a fé e a cultura cristã. Enquanto método de ensino estabelecia o currículo, a orientação e a administração do sistema educacional a ser seguido pelos padres jesuítas. O currículo era apresentado em duas partes distintas, estudos inferiores e estudos superiores, também denominados de classes.

O *Ratio Atque Institutio Studiorum Societatis Jesu*, mais conhecido pela denominação de *Ratio Studiorum* foi um método formal de ensino, instituído para direcionar todas as ações educacionais dos padres jesuítas em suas atividades educacionais, tanto, na colônia, como na metrópole, ou seja, em qualquer localidade onde os jesuítas desempenhassem suas atividades. (Shigunov Neto, 2015)

O *Ratio Studiorum* pode ser considerado um código de leis que orientava as atividades pedagógicas dos jesuítas e representava a experiência de meio século de atividades da Companhia de Jesus. Perdurou, como princípio norteador das atividades pedagógicas e de catequização da Companhia de

Jesus, por quase dois séculos, até a extinção da ordem em 1773. (Shigunov Neto, 2015)

Leonel Franca (1952, p. 43) avalia que o *RatioStudiorum*,

Em vez de um tratado bem sistematizado de pedagogia, que talvez esperava, depara com uma coleção de regras positivas e uma série de prescrições práticas e minuciosas.

De fato, o Ratio não é um tratado de pedagogia, não expõe sistemas nem discute princípios. A edição de 1586 enveredava por este rumo; foi criticada e substituída pela de 1599.

Uma das preocupações fundamentais do *RatioStudiorum* relaciona-se à formação pedagógica dos professores. Para a Companhia de Jesus o papel do professor era de extrema importância para atingir os objetivos propostos, pois é por intermédio deles que transformará o gentio no homem idealizado, no homem civilizado. Portanto, preocupava-se muito em inculcar em seus religiosos o ideal de que o magistério deveria ser uma vocação.

A formação dos professores compunha-se de: formação literária, cultura filosófica, iniciação pedagógica. Assim, segundo Leonel Franca (1952, p. 88),

num conceito justo e integral da missão educadora, a formação do mestre deve ser também inteira e completa, abraçando todos os aspectos da perfeição humana. Não é só pela sua inteligência culta e ilustrada, é pela sua personalidade toda que o educador modela no educando o homem perfeito de amanhã.

Como método didático, o *RatioStudiorum* apresentava a preleção, o erudito, o método ativo e o exercício de memorização. Já como forma de estimular os alunos aos estudos era utilizado a punição, a emulação, os prêmios, o desafio ou concertatio e as riventadas. Portanto, seu método de ensino era caracterizado por uma pedagogia ativa, com a participação dos alunos na execução das atividades desenvolvidas pelos professores.

Para a avaliação do rendimento escolar, os professores deveriam utilizar-se de ditados; repetições das lições; disputas entre alunos; exercícios de memorização e trabalhos escritos. Embora, de uma maneira geral, estes fossem os métodos de avaliação do rendimento escolar mais utilizados, os professores de cada grau escolar adotavam seus próprios métodos, não existindo dessa forma uma rigidez quanto ao sistema de avaliação utilizada. Por exemplo, os professores das Faculdades Superiores utilizavam-se do ditado, das repetições de lições em sala de aula após o término das aulas, as repetições de lições em casa, as repetições gerais, as disputas semanais entre os alunos e as disputas mensais entre os alunos. Os professores da Sagrada Escritura utilizavam-se das repetições das lições feitas em casa uma vez por semana e de vez em quando a aplicação de lições públicas e lições ordinárias. Os Professores das Classes Inferiores utilizavam do exercício de memorização, dos trabalhos escritos, dos exercícios em sala de aula, a repetição, a sabatina,

a preleção, os exercícios extraordinários, a declaração na aula e a preparação do exame. Já os Professores de Humanidades utilizavam-se dos exercícios durante a correção, a conferência do exercício escrito e os desafios. (Shigunov Neto, 2015)

Cabia ao Prefeito dos Estudos realizar a avaliação da prática pedagógica dos professores que ministravam aulas em seu colégio.

De quando em quando, ao menos uma vez por mês, assista às aulas dos professores; leia também, por vezes, os apontamentos dos alunos. Se observar ou ouvir de outrem alguma cousa que mereça advertência, uma vez averiguada, chame a atenção do professor com delicadeza e afabilidade, e, se for mister, leve tudo ao conhecimento do P. Reitor. (Leonel Fraca, 1952,140-141)

Ainda segundo Shigunov Neto (2015) essa metodologia de avaliação aplicada visava a, além da, averiguação do desempenho dos professores, fazer cumprir as regras impostas pelo *RatioStudiorum*.

A aprovação dos alunos para a etapa seguinte de estudos, consistia de três etapas. Primeiramente eram realizadas as provas escritas, seguida das provas orais e do exame final de conclusão. As provas escritas eram obrigatórias para todos os alunos matriculados, sendo permitida a consulta de livros e cadernos e objetivava ser condizente ao nível de estudo. Nas provas orais também era permitida a consulta a livros e cadernos, ocorrendo na presença de todos os alunos da classe. (Shigunov Neto, 2015)

Para admissão de novos alunos aos colégios jesuítas, os Prefeitos dos Estudos aplicavam os exames de admissão, procedendo da seguinte maneira:

(...) pergunte que estudos fizeram e até que ponto; passe em seguida, para cada um separadamente, um trabalho escrito sobre um assunto dado. Interrogue algumas, regras das classes que estudaram; proponha algumas frases ou para se verterem em latim, ou, se for mister, para se traduzirem de algum autor clássico. (Leonel Franca,1952, p. 169)

Por tanto, o *RatioStudiorum* dedicava considerável atenção às questões da avaliação do rendimento do aluno, sem se descurar da preocupação com a formação e atuação pedagógica do professor, razão pela qual encontram-se regras específicas para avaliação dos alunos e avaliação do trabalho docente.

3. A AVALIAÇÃO ESCOLAR NA PROPOSTA DE LUIS ANTONIO VERNEY

Luís Antonio Verney (1713-1792), nasceu na cidade de Lisboa, descendente de uma família de origem francesa, situada em boas condições financeiras sem possuir, no entanto, prestígio social, em virtude de ser, exatamente, uma família estrangeira. Estudou latim e filosofia em Lisboa, e filosofia e teologia nos colégios de jesuítas. Ingressou na Universidade de Évora para cursar Teologia, mas não se tem conhecimento que tenha terminado o curso. Na mesma instituição de ensino obteve o grau de Mestre

em Artes. Esses estudos foram fundamentais para sua formação e para a elaboração de suas obras, pois instigaram-no a estudar as propostas educacionais dos padres jesuítas e a questionar o método pedagógico utilizado até então. Ao terminar seus estudos em Évora partiu para a capital italiana de onde nunca mais regressou à Portugal. Em Roma seguiu a vida eclesiástica e concluiu o doutoramento em Teologia e Direito na Universidade da Sapienza.

De espírito impulsivo e idealista é considerado o mais importante difusor do espírito Iluminista da cultura portuguesa. Desse modo, Verney não é apenas o mais importante pensador da educação portuguesa do período, mas também um dos mais importantes pensadores do iluminismo português, por meio dessa obra. As influências do iluminismo, na educação portuguesa, foram grandes, pois acreditava-se que era necessário formar um “novo homem”, coerente com os novos ideais iluministas. As críticas feitas à educação, por Verney, eram partilhadas pelos demais pensadores iluministas portugueses ponderando que a educação ministrada no reino português assentava-se em bases frágeis e não estava apta a formar o “novo homem” requerida pela “nova sociedade”, então, em transformação. Neste contexto surgem as contestações, contrapondo-se ao método jesuítico dominante até aquele momento. São obras que propunham a reforma educacional portuguesa, entre os quais podem ser destacadas: O verdadeiro método de estudar, de Antonio Luís Verney; A escola nova, de Manuel Figueiredo; As cartas sobre a educação da mocidade, de Antônio Nunes Ribeiro Sanches; e, Tratado da educação de meninos, de Cunha Barreto.

Tomando, conforme anteriormente anunciado, Verney é um homem do século XVIII, iluminista, que não apenas pensou em se contrapor, em reformar o método de estudo, mas que este apresentasse conseqüências pedagógicas para um novo momento e uma nova necessidade da sociedade.

Nesse sentido, Carvalho (1978, p. 61-62) considera que

nenhum, entretanto, tão ilustre como Verney, pela universalidade do plano concebido e pela ambição por que procurou, por intermédio de suas obras, realizar o programa planejado quase no verdor dos anos. É neste sentido que Luís Antonio Verney é um pedagogo e, enquanto pedagogo, “um iluminista” na medida em que o iluminismo é uma forma de pensar comum de homens que, em atitudes diversas de pensamento, procuram fazer da cultura um instrumento do progresso e da perfeição das sociedades e dos homens. Em Verney, não há apenas o programa de uma reforma sobre os estudos; há ainda a consciência da necessidade do desdobramento de uma tarefa pedagógica, realizando na ordem prática as diretrizes que o conhecimento das realidades portuguesas e das conquistas recentes da cultura impunham como propósito preliminar de uma política destinada a “iluminar” verdadeiramente a nação lusitana.

Em O verdadeiro método de estudar, sua principal obra, Verney pretendia opor-se ao método pedagógico dos jesuítas, exatamente, pela sua visão crítica de um modelo já superado. A mesma começou a ser escrita logo

que chegou a Roma, em 1736, concluindo-a dez anos depois, em 1746. A obra é composta por dois volumes e dividida em dezesseis capítulos sob a forma de cartas. Foi publicada, pela primeira vez, em 1746, na cidade de Nápoles. Após sua publicação preparou o envio da obra para ser despachada para o porto de Lisboa, mas a sua remessa foi apreendida pela Inquisição. Em uma segunda tentativa de envio para Lisboa, alterou os dados da remessa, informando que a obra teria sido impressa na cidade espanhola de Valência, por António Balle. Pouco tempo após o desembarque da remessa, o livro esgotou-se, causando uma grande polêmica e impacto na sociedade portuguesa.

Em 1762 publicou, sob o pseudônimo de António Teixeira Gamboa, uma edição bilíngüe latino-francesa dessa obra. A partir de 1776 começou a escrever para o Marquês de Pombal contra o método pedagógico dos jesuítas e obteve o cargo de secretário da legação portuguesa em Roma, cargo subordinado ao Ministro, junto a Santa Fé. Em 1771, após desentendimentos com Francisco de Almada e Mendonça, primo do Marquês de Pombal e Ministro junto a Santa Fé, Verney foi demitido de seu cargo, expulso dos estados pontifícios e expropriado de seus bens. Exilou-se em São Miniato, perto de Pisa, permanecendo até 1781, ano da queda do Marquês de Pombal, quando regressou à Roma.

O verdadeiro método de estudar de Verney, apresenta uma análise sobre o que considera ser os defeitos e as implicações desastrosas do ensino português ministrado, até então, pelo método dos jesuítas, e vai além, ao fornecer orientações de como proceder para adequá-lo e torná-lo condizente com a nova realidade social. No entanto, segundo Andrade (1965,7), “o ensino mereceu-lhe crítica acerba que exigia a modificação radical de toda a estrutura”, organizada secularmente.

Verney, visando a uma transformação no ensino, apresenta detalhamentos, como apontado por Andrade (1965, p. 6):

o propósito de reformar a mentalidade portuguesa levou-o a escrever todas as disciplinas leccionadas nas escolas, mesmo superiores, e a censurar atitudes e maneiras de ser, de pessoas, de escolas literárias e das instituições vigentes.

Em cada carta Verney tratava de uma disciplina, compondo a sua proposta pedagógica, tal como a seguir apresentada:

- Primeira Carta – língua portuguesa;
- Segunda Carta – ensino do latim;
- Terceira Carta – o ensino do grego e do hebraico;
- Quarta Carta – o ensino das línguas modernas;
- Quinta Carta – o ensino de retórica;
- Sexta Carta – continua sua análise sobre o ensino da retórica;
- Sétima Carta – a poesia portuguesa;
- Oitava Carta – a filosofia;
- Nona Carta – a metafísica;
- Décima Carta – a lógica/física;
- Décima Primeira Carta – a ética;

- Décima Segunda Carta – tece comentários sobre a medicina, enquanto continuação da física;
- Décima Terceira Carta – analisa a jurisprudência enquanto prolongamento natural da moral;
- Décima Quarta Carta – a teologia;
- Décima Quinta Carta – o direito econômico;
- Décima Sexta Carta – apresenta uma seqüência dos planos de estudos: os estudos elementares, a gramática, o latim, a retórica, a filosofia, a medicina, o direito, a teologia e termina com o apêndice sobre “o estudo das mulheres”.

Entre as propostas que compunham seu projeto pedagógico, destacam-se as seguintes: a secularização do ensino; a valorização da língua portuguesa; o papel e a importância do estudo do latim que seria realizado por intermédio da língua portuguesa. Assim, uma das razões do estudo do latim era a possibilidade de simplificar e abreviar a duração dos estudos. A redução do número de anos destinados aos estudos nos níveis de ensino inferiores destinava-se, fundamentalmente, a aumentar o número de ingressos nos cursos superiores. Apresenta, ainda, um plano de estudos para todos os níveis de ensino, do fundamental (que se inicia a partir dos sete anos de idade) até os níveis superiores de ensino. As disciplinas que compõem a proposta pedagógica de Verney são, em sua maioria, literárias, tais como: português, latim, retórica, poética e filosofia (lógica, moral, ética, metafísica e teologia), direito (direito civil e direito canônico), medicina (anatomia), grego, hebreu, francês, italiano, anatomia, física (aritmética e geometria); Propunha também a escola pública e gratuita para toda a população portuguesa, como medida de reduzir o analfabetismo da sociedade portuguesa. Desta forma, reivindica a abertura de escolas públicas em todos os bairros para que ninguém ficasse sem freqüentá-las. Por outro lado, recomenda uma transformação do comportamento de professores em relação aos seus alunos, visando a melhorar a relação professor/aluno. Verney considera e defende que a Universidade deve ser aberta à comunidade e à possibilidade de membros da comunidade, mesmo que não sejam do meio acadêmico, assistirem às aulas ministradas. Sugere a criação de colégios para pobres, a fim de capacitá-los aos hábitos do mundo burguês e da nobreza. Há também uma preocupação com a educação das mulheres e apresenta algumas considerações, apontando ser necessário que as mesmas devam freqüentar as escolas para adquirirem conhecimentos necessários à administração do lar.

Entretanto e apesar de sua obra ter sido muito importante na época em que foi lançada, causando verdadeiro furor nos meios acadêmicos, pouco tempo depois foi esquecida nos meios intelectuais europeus e portugueses. Assim, já nos fins do século XVIII e durante os séculos subsequentes o nome e a obra de Luís Antonio de Verney caiu no esquecimento.

Retomar Verney para os estudiosos da área constitui-se de fundamental importância, uma vez que trata de questões fundamentais de sua época, apostando em um novo método de estudo, dentro de seu tempo, enquanto homem situado.

4. REFERENCIAS

- ALMEIDA, José Ricardo Pires de. Instrução pública no Brasil (1500-1889): história e legislação. 2.ed., São Paulo: EDUC/INEP/MEC, 2000.
- ANDRADE, António Alberto de. (Org.) Luís António Verney: o verdadeiro método de estudar. Lisboa: Editorial Verbo, 1965.
- AZEVEDO, Fernando de. A transmissão da cultura. In: A cultura brasileira. 5.ed., São Paulo: Melhoramentos/INL, 1976.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. História geral da civilização brasileira: a época colonial. 8.ed., v. I., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- LEITE, Serafim. Suma história da Companhia de Jesus no Brasil (assistência de Portugal) 1549-1760. Lisboa: Junta de Investigação Ultramar, 1965.
- LEONEL FRANCA, S.J. O método pedagógico dos jesuítas: o *RatioStudiorum*. Rio de Janeiro: Agir Editora, 1952.
- LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira. *Origens da educação pública: a instrução na revolução burguesa do século XVIII*. São Paulo: Edições Loyola, 1981.
- NEVES, Fátima Maria. Educação jesuítica no Brasil-colônia: a coerência da forma e do conteúdo, 1993. 190 p. (Dissertação de Mestrado. Universidade Metodista de Piracicaba)
- RAYMUNDO, Gislene MiottoCatolino. *Os princípios da modernidade nas práticas educativas dos jesuítas*, 1998. 143 p. (Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá)
- RIBEIRO, Maria Luisa Santos. História da educação brasileira: a organização escolar. 15. ed., Campinas: Autores Associados, 1998.
- SALGADO JÚNIOR, António. (Org.) *Luís António Verney: o verdadeiro método de estudar*. Volumes I a V. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1949.
- SERRÃO, Joaquim Veríssimo. *História de Portugal. Vol II. A formação do Estado Moderno (1415-1495)*. 3ª edição. Lisboa: Editorial Verbo, 1980.
- SHIGUNOV NETO, Alexandre. História da educação brasileira: do período colonial ao predomínio das políticas educacionais neoliberais. São Paulo, Salta, 2015.
- SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, LizeteShizueBomura e LAPOLLI, Édis Maфра. O professor e as propostas educacionais do *ratiostudiorum*: algumas reflexões iniciais sobre a prática docente. *Educere*, vol. 16, n. 55, septiembre-diciembre, 2012, pp. 273-281.
- VASCONCELOS, Simão de. Crônica da Companhia de Jesus. 3.ed., v.1 Petrópolis: Vozes/INL/MEC, 1977.

PROPUESTA EDUCATIVA: CAPACITACION DEL PROFESORADO EN NUEVAS TECNOLOGÍAS A TRAVÉS DE LA PARTICIPACIÓN DE PROYECTOS DE INNOVACIÓN DENTRO DE ESPACIOS COLABORATIVOS (ES-CO) DE APRENDIZAJES

Alberto Enrique Boscán Baptista

Universidad Autónoma de Madrid

RESUMEN

Los espacios colaborativos (ES - CO) de aprendizaje son ambientes de colaboración donde los profesores se forman en el uso de las nuevas tecnologías como recursos de apoyo a través de la participación en jornadas de innovación para la implementación de proyectos progresivos en el aula.

PALABRAS CLAVES

Aprendizaje colaborativo - tecnologías de la información y comunicación - espacios colaborativos de aprendizaje - jornadas de innovación - investigaciones ágiles.

ABSTRACT

Collaborative learning spaces (ES - CO) are collaborative environments where teachers are trained in the use of new technologies as support resources through participation in innovation days for the implementation of progressive projects in the classroom.

KEY WORDS

Collaborative learning - information and communication technologies - collaborative learning spaces - innovation days - agile research.

1. ESPACIOS COLABORATIVOS (ES-CO) DE APRENDIZAJES

Los espacios colaborativos (ES-CO) buscan crear condiciones propicias para la formación del profesorado considerando aspectos técnicos, ambientales y metodológicos que permitan el aprendizaje de las nuevas tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) de una manera sencilla, motivadora y progresiva. Los espacios colaborativos deben crear situaciones propicias para que equipos multidisciplinarios intercambien experiencias en torno a la aplicación de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Estos espacios colaborativos buscan crear ambientes de trabajo, donde la tecnología y las experiencias del docente en el aula son los principales protagonistas de las formaciones. Los espacios colaborativos (ES-CO) son una propuesta alternativa para la complementación de la formación del profesorado con el uso de las nuevas tecnologías aplicadas a la Educación.

Hablar en la actualidad sobre los posibles efectos en un mundo globalizado y del galopante desarrollo de la Tecnología de la Información y de la Comunicación (TIC) con los efectos que éstas pudieran ocasionar al incorporarlas en el sistema educativo como herramientas de aprendizaje, resulta de gran importancia, ya que constituye una necesidad palpable al día de hoy.

El rápido avance de las TIC., así como su constante evolución, ha ocasionado que gran parte del sector educativo se encuentre desfasado en su utilización, lo que ha provocado que se genere un ambiente de confusión en su aplicación. Las escuelas deben enfrentar nuevos y variantes cambios en su organización para adaptarse a las necesidades del alumno que se prepara para el mañana. Esta transformación requiere de cambios técnicos, metodológicos y administrativos en todos los niveles del Sistema Educativos

En diversos informes educativos, Crook (1998), Fullan (2002), Gómez (2002), Mominó, Sigalés y Meneses (2008), entre otros, señalan que la utilización de las herramientas informáticas en el aula potencian la comprensión del contenido cognitivo por parte de los estudiantes.. Sin embargo, muchas de estas experiencias pertenecen a propuestas temporales, que no corresponden a la realidad del ámbito educativo donde se desarrollan. Así tenemos un gran número de docentes que no han incorporado las TIC como recurso de aprendizaje en la metodología de enseñanza a lo largo de su experiencia docente. La no aplicación de estas herramientas tecnológicas se ve opacado por el esfuerzo que se requiere para aprender su uso de una forma fluida y eficiente. Por este motivo, es importante reafirmar las teorías de enseñanza-aprendizaje que permitan la complementación del uso de las TIC como recursos con sentido educativo.

Las nuevas tecnologías (TIC) aplicadas a la educación brindan la posibilidad de construir un conocimiento común entre los participantes, utilizando los nuevos canales de comunicación disponibles actualmente. Estos canales nos permiten potenciar la idea de considerar el aprendizaje como un hecho social, que se puede comunicar dentro, fuera, durante y después de las actividades del aula. La integración del contenido didáctico a los recursos tecnológicos permiten no solo un acercamiento de los contenidos con el alumno individualmente, sino entre los compañeros y los docentes. Por tal razón, la incorporación de las nuevas tecnologías aplicadas a la educación en

Propuesta educativa: Capacitación del profesorado en nuevas tecnologías a través de la participación de proyectos de innovación dentro de espacios colaborativos (es-co) de aprendizajes.

la formación del profesorado, es sin lugar a duda un factor determinante en el éxito del cambio educativo. Entendiéndose que el uso de las nuevas tecnologías como herramientas de enseñanza mejoran la práctica metodológica del profesorado. Lograr la incorporación eficaz de estos recursos tecnológicos para ser aprovechados por los Docentes y Alumnos es el gran objetivo que se pretende alcanzar con esta propuesta de capacitación docente.

2. FORMACIÓN DEL PROFESORADO BAJO EL ENFOQUE ES-CO DE APRENDIZAJE

La formación del profesorado es un proceso complejo al igual que cualquier en el intervienen múltiples factores externos e internos que determinan la efectividad real del programa que se está impartiendo. El aprendizaje entre personas adultas es uno de estos elementos diferenciadores y que consideramos como imprescindibles. Propiciar un ambiente favorable para el aprendiza y el cambio es fundamental para el grupo de docente a quién va dirigido esta propuesta de este trabajo, al respecto Knowles (1980) sugiere que el clima que se debe promover para facilitar la educación de adultos debe ser uno relajado, informal, cálido, colaborativo, respetuoso y fortalecedor. Argumentan que para que el proceso de aprendizaje sea exitoso es necesario que se fomente el compañerismo, la camaradería, la colaboración y la colegialidad entre los participantes. De igual manera Pahl (1992), recomienda que se establezca un ambiente flexible, de apoyo, apoderamiento, libertad y comprensión para propiciar la transacción que se espera en la educación en servicio.

Definir las condiciones ideales para la formación del profesorado es una tarea compleja, ya que se deben considerar factores físicos, tecnológicos, metodológicos y aspectos humanos propios de cada participante dentro de la heterogeneidad del grupo de trabajo. Sobre todos estos factores se deben definirse líneas comunes que construyan la propuesta formativa considerando la adaptación sistemática de la misma (mejora continua). Para facilitar la identificación de los factores que controlaremos en los ES-CO hemos definido tres bloques:

- *Factores físicos - tecnológicos:* Determinan el espacio de trabajo presencial donde se realizaran los ciclos formativos, se deben considerar aspectos como la intensidad de la luz, disposición de las mesas de trabajo, conexión internet, proyección de imágenes, equipos informáticos (ordenadores - Tablet - móviles, entre otros).
- *Factores metodológicos:* Debemos plantear modelos de formación donde el participante se sienta identificado en las actividades que se realizan a medida que incorpora nuevos contenidos (tecnológicos). Podemos incluir técnicas/métodos como el aprendizaje bajado en problemas (APB), el desarrollo de proyectos de investigación o metodologías maker (aprender haciendo).
- *Factores personales:* Es importante considerar los aspectos individuales de cada participante, sus experiencias pasadas y

presentes con el uso de la tecnologías, el tiempo disponible, los resultados esperados, la motivación dentro de la escuela, relaciones esfuerzo-logro, entre otros factores que permitan la sostenibilidad motivacional del individuo y por ende del grupo de trabajo.

El proceso formativo del profesorado dentro de los ES-CO de aprendizaje están constituidos en dos etapas relacionadas entre sí, a continuación describiremos estas etapas:

- *Jornadas de innovación educativa:* Son sesiones informativas e introductorias en el uso de recursos TIC y/o metodologías de enseñanza - aprendizaje. Estas jornadas tienen una duración de entre 4 y 6 horas, se realizan de manera presencial y con participantes de áreas diversas para crear equipos multidisciplinarios (docentes, estudiantes, investigadores, organizaciones sociales, fabricantes, etc.). En cada jornada se pretende crear espacios participativos para innovar en el aula.

- *Investigaciones ágiles:* Corresponde a la segunda etapa de la formación del profesorado, percibe crear situaciones prácticas de las expectativas generadas en las *Jornadas de Innovación*. En esta etapa se plantea la construcción progresiva de proyectos que pudieran (no necesariamente) concluir en estudios formales de investigación. Centra el desarrollo del proyecto en la implementación práctica de propuestas de solución, sobre las que se van creando ciclos evolutivos hasta llegar a los resultados finales que ha definido cada participante.

La propuesta de investigación ágil se encuentra estructurada en tres fases alternativas basadas en la madurez del proyecto (exploratorio, adaptativo, resolutivo), sobre las cuales podremos decidir si el proyecto ha finalizado, o por el contrario consideramos conveniente y relevante continuar con la siguiente etapa. El número de ciclos evolutivos internos para cada etapa y la secuencia de las etapas dependerán de los resultados obtenidos y del tipo de proyecto que estemos desarrollando. En cada ciclo evolutivo se sugieren una serie de técnicas, herramientas, métodos y buenas prácticas que van aumentando su complejidad y formalidad (referido a métodos de investigación) a medida que se avanza entre las distintas fases o etapas del proyecto. El inicio de cada ciclo comienza con la adaptación de los objetivos del nuevo ciclo y termina con el análisis de resultados, recomendaciones y conclusiones de la propuesta práctica realizada. La elección de este tipo de metodologías se sustenta en la importancia que se le da a la implementación temprana de la propuesta de solución y el proceso de desarrollo del mismo que son propicias para que los participantes construyan su aprendizaje bajo el cobijo del aprender haciendo.

3. EXPERIENCIA EDUCATIVA: ES-CO de aprendizaje

Una vez definido el significado de los espacio de colaboración (ES-CO) de aprendizaje, así como la importancia de la formación del profesorado en nuevas tecnologías describiremos a continuación el desarrollo de la propuesta formativa que hemos realizado a través de la definición de los espacios de colaboración.

3.1 Diseño de la Jornada de innovación educativa

La realización de las jornadas enmarcadas en un ES-CO, requiere una planificación donde debemos considerar aspectos como; la duración de las jornadas, contenido, espacios de participación, plazos de convocatoria, recursos TIC, metodologías de aprendizaje y experiencias de implantación en el aula. Todos estos factores deben converger en una propuesta base sobre la se fundamentarán el desarrollo de las jornadas de innovación educativa. La formación técnica sobre los recursos TIC que se utilizan deben quedar relegadas a un segundo plano, ya que buscamos resaltar su aplicación practica en el aula, así como su capacidad de herramineta útil dentro de metodologías de formación conocidas por los participantes. Los aspectos más relevantes que hemos considerado en la planificación de las jornadas son:

- Constitución ES-CO de aprendizaje:
 - *Factores físicos - tecnológicos:* Aula Creativa Digital dispone de una aula formativa dotada de Pizarras Digitales Interactivas, ordenadores portatiles, tablet, conexión a internet de alta velocidad y mesas de trabajo adaptables para el trabajo en grupo.
 - *Factores metodológicos:* El aprendizaje colaborativo centrará la temática general de la jornada, trataremos experiencia en el aula con el uso de TIC y sin su utilización.
 - *Factores personales:* Se incluirá como tema de trabajo la gestión del cambio y las dificultades que se deben afrontar en los procesos de adaptación a las TIC.
- Duración: Considerando factores de desplazamientos de los participantes, así como el objetivo introductorio de las jornadas hemos estimado un tiempo aproximado de 4 horas.
- Temática: *Hacia el cambio metodológico. Soluciones con sentido.*
- Contenido:
 - Presentación (70 min. aprox.)
 - Sinergia entre tecnología y el centro educativo (alumnos, profesores, dirección y padres/madres)
 - Integración tecnológica Metodologías interactivas centradas en el alumno. (Aprendizaje colaborativo)
 - Experiencias para compartir (70 min. aprox.)
 - Modelo de implantación "Programa HP Ambassador"
 - HP School Pack (Classroom Manager) como herramienta para el aprendizaje colaborativo.
 - Descanso (20 min. aprox.)
 - Taller práctico (70 min. aprox.)

- Office Mix y la creación de video presentaciones.
- Canales divulgativos de las jornadas ES-CO
 - Grupo de investigación: Grupo DIM – Madrid
 - Redes Sociales: LinkedIn y Twitter de Aula Creativa Digital.
 - Página Web: www.aulacreativadigital.es, apartado “Jornadas de innovación”

3.2 Resultado de la Jornada de innovación educativa

Los participantes en las jornadas han formado grupos heterogéneos provenientes de distintos sectores relacionados con el sector educativo. La siguiente tabla nos indica el sector del que proviene y el canal divulgativo sobre el que conocieron las jornadas.

Sector educativo	Canal divulgativo	Número de participantes
Editorial – Libros de Texto	LinkedIn	1
Doctorandos en educación	Grupo DIM	3
Educación Primaria	Grupo DIM	1
E.S.O.	LinkedIn	1
Coordinador TIC	LinkedIn	1
Maestra Jubilada	LinkedIn	1

Para validar la propuesta formativa hemos utilizado dos métodos directos de medición de la satisfacción de los participantes, el primero lo realizamos al finalizar las jornadas realizamos como una sesión abierta preguntando los aspectos positivos y mejoras que podríamos realizar de manera grupal. La segunda propuesta la realizamos a través de entrevistas individuales con algunos de los participantes para tratar en detalle el desarrollo de las actividades realizadas. Debido al objetivo inicial de esta experiencia formativa queremos destacar las sugerencias de mejora de las jornadas de innovación enmarcadas en ES-CO de aprendizaje.:

- Reducir el tiempo de la primera parte de las jornadas (presentaciones). Para ello hemos tardado 70 minutos comentando 2 presentaciones dedicadas al cambio y la descripción del proyecto Ambassador de HP.
- Enlazar un proyecto piloto que permita utilizar los recursos presentados directamente en el aula una vez finalizada la jornada. Sobre este punto hemos incorporado el punto 3.3 Construcción ágil de proyectos descritos en el siguiente apartado.
- Disponer de un canal de comunicación (foro, chat o facebook) para continuar compartiendo experiencias entorno a las jornadas.

Propuesta educativa: Capacitación del profesorado en nuevas tecnologías a través de la participación de proyectos de innovación dentro de espacios colaborativos (es-co) de aprendizajes.



Imagen 1: Jornada - *Hacia el cambio metodológico. Soluciones con sentido*

3.3 Construcción ágil de proyectos

Aprendizaje colaborativo a través de HP Classroom Manager

El aprendizaje colaborativo lo ha definido Ralf y Yang (1993) (citados por Cabero en su libro: *Colaborando-Aprendiendo*, el Aprendizaje Colaborativo se puede definir) y Zea (1996) como una estrategia de enseñanza-aprendizaje en la que pequeños grupos trabajan con la finalidad de lograr una meta común a través del intercambio de conocimientos y la interacción entre iguales. Durante este proceso cada uno será responsable de su propio aprendizaje y del aprendizaje grupal. Podemos afirmar que el trabajo colaborativo busca potenciar las capacidades individuales, mediante un trabajo participativo de un proyecto común. Permite, además conocer diferentes maneras de abordar los contenidos, conocer diferentes temas, propuestas y soluciones a problemas. Asimismo, conocer diferentes formas de aprender y diferentes estrategias para manejar la información, además de una gama más amplia de fuentes informativas.

El programa informático HP - Classroom Manager permite la gestión de dispositivos electrónicos conectados en el aula. Esta gestión permite *orquestrar* los accesos a los contenidos de dichos dispositivos, lo que permite crear condiciones ideales para que pequeños grupos de trabajo interactúen con material educativo seleccionado por el profesor para desarrollar actividades en el aula bajo el paraguas del aprendizaje colaborativo. Técnicas como la lectura en parejas, la escucha en grupos, investigación en grupos, puzzles (rompecabezas), juego de roles, entre otras pueden ser diseñadas e implementadas con esta herramienta.

Una de las principales virtudes del sistema integrado de HP Classroom Manager es la posibilidad de que el docente pueda orquestrar (dirigir) las

situaciones de aprendizaje en función del contenido y método de aprendizaje que mejor se adapten a las condiciones del grupo de clase.



Imagen 2: Proyecto colaborativo - HP Classroom Manager

4. CONCLUSIONES

Los ES-CO de aprendizaje ofrecen la oportunidad de profundizar en propuesta formativas innovadoras a través de la participación en grupos reducidos heterogéneos relacionados a través del interés educativo. Estos espacios formativos permiten integrar el uso de las nuevas tecnologías y las metodologías de enseñanza – aprendizaje de forma clara y transparente. Las jornadas de innovación permiten a los participantes conocer, explorar y adaptar técnicas de aprendizaje y colaboración. Las primeras encuestas de satisfacción indican un alto nivel de satisfacción entre los participantes de las jornadas, así como la utilidad de los temas tratados en las mismas. El abordar la formación de las nuevas tecnologías desde un punto de vista práctico y no técnico permite a los participantes abordar estos recursos TIC de forma progresiva y ordenada a la vez que conocen métodos de trabajo en el aula alternativos. Aula creativ@ digital.- La divulgación, adaptación y mejora de la propuesta de espacios colaborativos (ES-CO) de aprendizaje es realizada a través de la web aulacreativadigital.es en los apartados "Jornadas de innovación educativa" y "Proyectos", donde se publican y actualizan todo los resultados obtenidos en este proyecto de investigación.

5. REFERENCIAS

- Álvarez, I., Ayuste A., Gros B., Guerra V., y Romañá T. (2003). Construir conocimiento con soporte tecnológico para un aprendizaje colaborativo. <http://www.rieoei.org/deloslectores/1058alvarez.pdf>.
- Baptista N., Sira M. (1999). Teorías pedagógicas y lingüísticas para la enseñanza de la lengua y literatura en educación básica. Barquisimeto – Venezuela. Fondo editorial FUNDAUPEL-IPB.
- Bartolomé, A. (2004). Blended Learning, conceptos básicos. www.lmi.ub.es/personal/bartolome/articuloshtml/04_blended_learning/documentacion/1_bartolome.pdf.
- Brito, V. El foro electrónico: una herramienta tecnológica para facilitar el aprendizaje colaborativo. http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec17/word_original/brito_vivina_1_6.doc.
- Castetter, W.B.(1996). The human resource function in educational administration. 6ta. Ed. New Jersey: Prentice-Hall.
- Crespo, M. Fundamentos psicológicos en la educación: teorías de aprendizaje. http://english.uprag.edu/faculty/michelle/michelle/EDPE4335_Seminario_Elemental/Fundamentos_Psicologicos_de_la_Educacion.pdf.
- Crook, C. (1998). Ordenadores y aprendizaje colaborativo. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura, Ediciones Morata, S.L.
- Fullan, M. (2002). Los nuevos significados del cambio en la educación. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Gómez, M.(2002). Estudio teórico, desarrollo, implementación y evaluación de un entorno de enseñanza colaborativa con soporte informático (CSCL) para matemáticas”. Madrid.
- Mominó J., Sigalés C. y Meneses J. (2008). La escuela en la sociedad red. Barcelona: Editorial UOC.
- Pahl, M. (1992). In search of whole language: transforming curriculum and instruction . Journal of Reading, 35, (7) 518-524.

- Paredes, J. (2002). La formación en nuevas tecnologías en el ámbito de la educación no formal y de adultos. Experiencias en Madrid. Actas de II congreso europeo de tecnología de la información en la educación y la ciudadanía: un enfoque crítico. Barcelona (Cdrom).
- Torrado, N. (2005). La educación en servicio del educador de adultos. Facultad de Puerto Rico. Recinto de Río Piedras.
- Villamizar, L. (2007). Estrategias de formación de profesores universitarios para el uso de las tecnologías de información y comunicaciones (tics) a partir del sistema de aprendizaje let me learn®: dos estudios de caso. Tarragona.
- Vygotski, L.S. (1988). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. México: Editorial Grijalbo.
- Zea, C. (1996). Un Ambiente De Aprendizaje Colaborativo Basado en Tecnologías de Información y Comunicaciones. Revista Sistemas N° 68. Julio-Septiembre 1996. <http://contexto-educativos.com.ar>

JOSÉ BERNARDO CARRASCO y JUAN JOSÉ JAVALOYES SOTO

MOTIVAR PARA EDUCAR

*Ideas para educadores:
docentes y familias*

educación hoy estudios

cea

José Bernardo Carrasco y Juan José Javaloyes Soto. **Motivar para educar. Ideas para educadores: docentes y familias.** Madrid (2015). Narcea, S.A. de ediciones.

El presente libro es una obra original en castellano de José Bernardo Carrasco y Juan José Javaloyes Soto, ambos poseen el grado de Doctor en Pedagogía y han ejercido la docencia en Primaria, Secundaria y Universidad.

José Bernardo Carrasco y Juan José Javaloyes Soto han impartido y dirigido numerosos cursos, master, seminarios y conferencias a directivos, docentes, padres de alumnos, tanto en España como en otros países. Actualmente colaboran con varias Universidades, así como con "Identitas", empresa de Asesoramiento en Educación Personalizada para familias y profesores, de la que el profesor Javaloyes es socio fundador.

Este libro está dedicado íntegramente al tema de la motivación. Contiene 7 capítulos. En el primer capítulo se presenta un breve resumen de la educación actual e indica los retos a los que han de hacer frente los agentes educativos: alumnos, familias, docentes y escuela. En el segundo, explica de manera detallada en qué consiste la educación personalizada y por qué es una solución. El tercer y cuarto capítulo están dedicados a la explicación sobre qué es la motivación y cuáles son los motivos "nucleares" o grandes motores que mueven a la persona. Los tres últimos capítulos ofrecen una serie de líneas de acción educativa, tanto para docentes como para padres, extraídas de las conclusiones a las que han llegado algunas de las investigaciones más importantes sobre aspectos diversos relacionados con la motivación.

En mi opinión el capítulo más interesante ha sido el quinto ya que es en el que se centra en las líneas de acción educativas que puede realizar un profesor. Además, en este capítulo incluye cuestionarios para el profesor que pueden ser muy útiles para comprobar si está educando motivando a los alumnos. Es un gran libro que te ayuda a mejorar en la labor docente y también, en los dos últimos capítulos, sirve de guía a los padres para planificar una buena educación en familia.

En definitiva, es un libro que pretende dar a conocer las claves para que la educación cambie y responda de verdad a la naturaleza de la persona, tal como propone la concepción educativa personalizada. Para ello es necesario que el alumno "quiera" educarse, de ahí la importancia de la motivación.

Elisa Martínez García
Universidad Autónoma de Madrid

Pedagogía general

Principios de educación y principios
de intervención pedagógica

José Manuel Touriñán López



TOURIÑÁN, J. M. (2016). **Pedagogía general. Principios de educación y principios de intervención.** A Coruña: BelloyMartínez (ISBN: 978-84-944007-2-8; Dep. Legal: C-28-2016), 1012 pp.

El doctor José Manuel Touriñán López acaba de publicar un nuevo libro: *Pedagogía general, principios de educación y principios de intervención pedagógica*. Si se consulta su página web personal (www.dondestalaeducacion.com), este es su libro número 37 y aparece después de haber publicado más de 280 trabajos en formato de artículos de revistas profesionales y en formato de capítulos de libro. Sus argumentos ofrecen respuestas que corresponden a la Pedagogía General desde la perspectiva de la actividad común y del significado de educación y desde la perspectiva de los elementos estructurales de la intervención, para justificar la construcción de ámbitos de educación.

El contenido del libro se ordena en 11 capítulos. El primero está dedicado al fundamento de la definición, pues es cuestión de principio saber de qué se habla, cuando se dice que queremos definir algo; en nuestro caso, la educación, que no es cuidar, ni convivir, ni comunicar, ni enseñar, aunque todas estas cosas y muchas otras son instrumento de la educación. El décimo, está dedicado al estudio, la investigación y al camino que discurre en la intervención del método al modelo a través del programa, porque la mentalidad pedagógica específica y la mirada pedagógica especializada son siempre disciplinares y obedecen a focalizaciones que se justifican desde principios de metodología y de investigación. Los ocho capítulos que median entre el primero y el décimo están dedicados a estudiar y comprender los elementos estructurales de la intervención: conocimiento de la educación, función pedagógica, profesión educativa, relación educativa, agentes de la educación, procesos, producto de la educación y medios. De cada uno de estos elementos nacen principios de intervención y esos elementos se articulan como componentes de mentalidad pedagógica y componentes de acción educativa. El capítulo final recopila las reflexiones que permiten entender la Pedagogía como disciplina científica con autonomía funcional y la pedagogía general como disciplina académica sustantiva que hace teoría, tecnología y práctica de la intervención pedagógica con independencia de las consideraciones diferenciales, que son el campo propio de las pedagogías aplicadas. Entender la integración de teoría, tecnología y práctica en la intervención exige comprender el concepto de disciplina académica sustantiva y respetar, defender y aplicar el principio de complementariedad metodológica en la investigación pedagógica.

El profesor Touriñán asume que el reto de la Pedagogía es transformar la información en conocimiento y el conocimiento en educación. Estamos obligados a definir los rasgos que determinan y cualifican el significado de educación frente a cualquier otra forma de interacción. Y tenemos que lograr avanzar desde el conocimiento a la acción, porque no basta con conocer para actuar. Hay que asumir sin prejuicios que la pedagogía es conocimiento de la educación y este se obtiene de diversas formas, pero, en última instancia, ese conocimiento sólo es válido, si sirve para educar; es decir, para transformar la información en conocimiento y este en educación, desde conceptos con significación intrínseca al ámbito de educación. Cualquier tipo de influencia no es educación, pero cualquier tipo de influencia puede ser transformada en una

influencia educativa, atendiendo al conocimiento de la educación y a los principios que fundamenta.

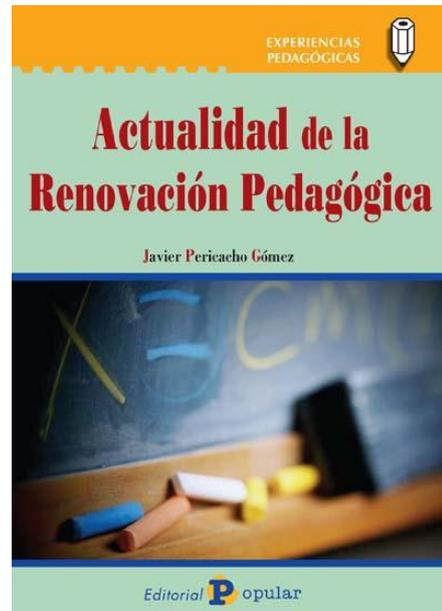
Para el profesor Touriñán, los principios de educación nacen vinculados a los criterios de definición de 'educación' y fundamentan las finalidades educativas. Los principios de intervención derivan de los elementos estructurales de la intervención y fundamentan la acción. Ambos principios tienen su lugar propio en la realización de la acción educativa concreta, programada y controlada. Y a todo esto contribuye la Pedagogía General, como se sigue de las páginas de este libro.

Todos los capítulos tienen la misma estructura: introducción, desarrollo y consideraciones finales. La introducción cumple el doble papel de enlace con el capítulo precedente y avance de lo que se va a construir. El desarrollo se orienta en cada epígrafe y subepígrafe a establecer las tesis que son elementos de fundamentación del contenido, en el que quiero destacar, junto con las argumentaciones, la elaboración de 114 cuadros que sintetizan las construcciones teóricas más significativas del trabajo. Las consideraciones finales son el lugar específico para resumir el pensamiento construido en el capítulo y justificar los principios de intervención derivados.

El profesor Touriñán concluye el último capítulo del libro diciendo que hoy tenemos conocimiento de la educación suficiente para determinar con autonomía funcional el fundamento de las finalidades y de la acción pedagógica en principios de educación y en principios de intervención derivados. Estamos en condiciones de justificar el diseño educativo e ir de la Pedagogía General (que construye ámbitos de educación y afronta la explicación, la interpretación comprensiva y la transformación de cualesquiera estados de cosas, acontecimientos y acciones educativas, desde la perspectiva de los elementos estructurales de la intervención) a las Pedagogías Aplicadas, construyendo el diseño educativo del ámbito común, específico y especializado en cada área de aplicación (sean áreas de experiencia, sean formas de expresión, sean dimensiones generales de intervención, sean sectores diferenciales de intervención, familiar, social, laboral, ambiental, escolar, etcétera).

Felicitemos al profesor Touriñán por este trabajo cuyo contenido doctrinal contribuirá sin lugar a dudas a la solución de los problemas que la Pedagogía tiene planteados. Es un libro útil y necesario: tanto los estudiantes de magisterio y pedagogía, como los investigadores, administradores y las personas preocupadas por la educación en general van a encontrar en sus páginas propuestas técnicas reveladoras de un nuevo modo de afrontar las cuestiones centrales de la tarea educativa.

Laura Touriñá Morandeira
Universidad de Santiago de
Compostela
laura.tourinan@usc.es



RESEÑA

Actualidad de la Renovación Pedagógica

Pericacho G, J.

Edit. Experiencias Pedagógicas

ISBN 978-84-7884-645-0

105 Páginas.

De manera clara y sencilla, el libro sugiere el urgente cambio que se debe realizar en la acción metodológica de la escuela, que aún mantiene rasgos tradicionales en su enseñanza. Basado en su experiencia e inquietud por una educación de calidad, el autor expone la problemática existente en cuanto a la respuesta que ofrece la acción curricular a las demandas sociales del siglo XXI en España.

Debemos de tener en cuenta que la educación nace en el seno social; por tanto se debe a ella. En este sentido, la demanda social de renovación pedagógica exige que el alumno aprenda, no solamente para dar respuesta a contenidos teóricos propuestos, sino que desarrolle las competencias que le sirvan para desenvolverse en la vida. En este sentido, es relevante la aportación del libro acerca de la evolución histórica de la renovación pedagógica en España y los centros educativos de la Comunidad de Madrid que desarrollan su actividad educativa dentro de sus propuestas metodológicas. El libro es muy recomendable para toda persona interesada en la enseñanza y el aprendizaje realizados a la práctica de manera activa y significativa.

Graciela Salazar Díaz