



Universidad  
de Granada

UGR



Fondo  
Social  
Europeo



MINISTERIO  
DE EDUCACIÓN

GOBIERNO  
DE ESPAÑA



# ACTAS DE LAS I JORNADAS DE INNOVACIÓN Y BUENAS PRÁCTICAS EN EL AULA

Miguel Ángel Gallardo Vigil  
M<sup>a</sup> Ángeles Jiménez Jiménez  
Rocío Llamas Sánchez  
Juan Manuel Trujillo Torres



# ACTAS DE LAS I JORNADAS DE INNOVACIÓN Y BUENAS PRÁCTICAS EN EL AULA

---

Miguel Ángel Gallardo Vigil (Coordinador)

M<sup>a</sup> Ángeles Jiménez Jiménez

Rocío Llamas Sánchez

Juan Manuel Trujillo Torres

© Facultad de Educación y Humanidades de Melilla, 2010

C/ Santander, s/n – 52005 Melilla

ISBN:

Depósito Legal:

Diseño y Maquetación: Fernando Esteban Vicente

## ÍNDICE

PRESENTACIÓN.....	7
1. NUEVAS TECNOLOGÍAS .....	9
Fomento de la competencia lectora a través del blog como herramienta Web 2.0 .....	11
“HOT POTATOES” en el aula de Segundas Lenguas .....	19
La Moodle como recurso metodológico en las clases de Lengua de 2º de Bachillerato .....	31
Mejorar la formación de los futuros psicopedagogos compartiendo conocimientos y experiencias desde un edublog.....	43
Del aprendizaje tradicional al colaborativo: GOOGLE DOCS.....	53
Visión de futuro: de la tiza a la tinta virtual .....	63
Apreciaciones y valoraciones del alumnado en torno a los usos de la Web 2.0 en los procesos de E-A.....	71
Perspectiva socio-crítica y gestión del conocimiento a través de proyectos colaborativos en red .....	81
El uso del Blog como una herramienta de comunicación entre alumnos/as del Primer Ciclo de Primaria .....	91
La utilización de las TIC en la orientación .....	99
Escuela 2.0 y su implantación en España .....	109
Estudio sobre la integración de las NNTT: aplicación real y propuesta de mejora.....	117
2. ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y ACCIÓN TUTORIAL .....	123
Cómo mejora el comportamiento de los niños y niñas .....	125
Plan de Mejora: “Hacia una mejora de la convivencia a través de la formación del profesorado y la implicación familiar” .....	135
“Ya me toca aprender a escribir” (Enseñanza de la escritura en Primaria: fases, metodología, dificultades y tratamientos) .....	149
Cómo trabajar las habilidades sociales en Educación Primaria .....	155
3. INVESTIGACIÓN EDUCATIVA .....	165
“Hablando se entiende la gente” (La Violencia en la vida escolar: tipos de conflictos en el aula de Primaria) .....	167
Paradigmas en la investigación para el visionado e interpretación de la realidad educativa como punto de inflexión para la innovación y la mejora.....	171

4. INNOVACIÓN DOCENTE.....	183
Aprender a aprender, cooperativismos y socialización en el proceso de enseñanza- aprendizaje concursando en el aula.....	185
El cómic. Una propuesta didáctica innovadora para el fomento de la lectura .....	189
Experiencias sobre la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en un aula de Educación Infantil .....	203
Innovación e interdisciplinariedad: Revolución Industrial.....	213
Educación Ambiental para la Sostenibilidad.....	221
Innovación Educativa en metodología y recursos didácticos .....	227
La literatura inglesa como recurso didáctico en Educación Infantil y Primaria .....	239
Una nueva visión en enseñanza de la Historia del Arte: la participación de la mujer .....	249
Innovación y liderazgo en la labor docente: Dos campos poco relacionados .....	255
5. COMPETENCIAS.....	263
Dificultades para la incorporación de competencias básicas en los niveles de concreción del currículo .....	265
Inclusión de las competencias básicas en el currículo de bachillerato .....	273
La formación en el Sistema Educativo. La competencia profesional.....	281
Las competencias en Formación Profesional.....	293
Desarrollo de las competencias educativas en el Ciclo de Grado Medio de Autoedición desde una actividad extraescolar y multidisciplinar.....	303

## PRESENTACIÓN

El presente documento es el resultado de un foro de debate generado en torno a la innovación y buenas prácticas en el aula. Este foro se pone en marcha con el inicio del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y enseñanza de Idiomas.

El paso del Curso de Adaptación Pedagógica (CAP) al Máster de Profesorado suponía un reto para alguien alejado de los niveles educativos a los que se dirigía dicha formación, pues únicamente había tenido contacto con los Orientadores de Secundaria por el Prácticum de Psicopedagogía, licenciatura en la que vengo desarrollo mi docencia desde hace más de una década.

Como valor añadido a esta coordinación, el Ministerio de Educación y la Universidad de Granada habían firmado en diciembre de 2008 un convenio de colaboración por el que la Universidad se comprometía, entre otras tareas, a realizar un curso de formación para los profesores de secundaria que iban a colaborar en tareas de tutorización del alumnado del Máster.

Organizar un curso de formación para los profesores de secundaria ha sido algo placentero, la participación activa de los mismos en esta iniciativa ha de ser destacada y la colaboración de mis compañeros en la organización de este evento ha sido ejemplar.

Este curso constaba de dos bloques diferenciados pero a la vez relacionados. Uno dirigido a la presentación, por parte de docentes de estos niveles, de su experiencia en el aula en torno a diversas temáticas (formación en competencias, innovación docente e investigación en el aula, aplicaciones de la web 2.0 y orientación y acción tutorial); y otro, dirigido a la puesta en común de las acciones desarrolladas por los participantes en este curso. Esta última a través de unas Jornadas que ampliaban el foro a docente se otros niveles educativos (infantil, primaria y universidad). En este libro se recogen todas las experiencias presentadas en dichas jornadas.

Finalmente, y para concluir esta presentación, quisiera agradecer a la Facultad de Educación y Humanidades su inestimable ayuda en la organización de este evento, en particular a su Decano, D. Juan Granda Vera, por su confianza depositada en mí; a la Dirección Provincial del Ministerio de Educación dirigida diligentemente por D. Miguel Heredia Zapata, responsable de la misma en el momento de ejecución de este Curso; y finalmente, y no por ello menos importante, a todos los que han hecho posible que sea un gran éxito, los profesores de secundaria que han participado en esta acción formativa y a los compañeros y alumnos que han participado presentando comunicaciones a la misma.

A todos ellos, muchas gracias.

Miguel Ángel Gallardo Vigil  
Coordinador

## 1. NUEVAS TECNOLOGÍAS

- 1.1. Fomento de la competencia lectora a través del blog como herramienta web 2.0  
*Rosario Fernández Marín, Piedad Ramos Peláez, Almudena B. Zapata Navarro, Cristina Losada Cayetano y Antonio Campos Soto*
- 1.2. Hot Potatoes en el aula de segundas lenguas  
*Dimitrinka G. Níkleva*
- 1.3. La moodle como recurso metodológico en las clases de Lengua Castellana y Literatura  
*Antonio Campos Soto*
- 1.4. Mejorar la formación de los futuros psicopedagogos compartiendo conocimientos y experiencias desde un edublog  
*Christian Alexis Sánchez Núñez, José Luis Gallego Ortega, Antonio Rodríguez Fuentes, Vanessa López Báez, Antonio García Guzmán*
- 1.5. Del aprendizaje tradicional al colaborativo. Google Docs  
*Moussa Boumadan y Adrián Segura Robles*
- 1.6. Visión de futuro: De la tiza a la tinta virtual  
*Adrián Segura Robles y Moussa Boumadan*
- 1.7. Apreciaciones y valoraciones del alumnado en torno a los usos de la web 2.0 en los procesos de E-A  
*Juan Manuel Trujillo Torres, Pilar Cáceres Reche, Inmaculada Aznar Díaz y Esther Garzón Artacho*
- 1.8. Perspectiva socio-crítica y gestión del conocimiento a través de proyectos colaborativos en red  
*Juan Manuel Trujillo Torres, Francisco Raso Sánchez, Esther Garzón Artacho y Miguel Ángel Gallardo Vigil*
- 1.9. El uso del Blog como una herramienta de comunicación entre alumnos/as del primer ciclo de primaria  
*Carmen África Del Pino Morales*
- 1.10. La utilización de las TIC en la orientación  
*Nora Boukichou Abdelkader*
- 1.11. Escuela 2.0 y su implantación en España  
*Belén Martínez Reche y Benigno Martínez Reche*



# Fomento de la competencia lectora a través del blog como herramienta Web 2.0

---

**Fernández Marín, Rosario**

Profesora titular de Lengua castellana y Literatura, IES Reina Victoria Eugenia de Melilla

**Ramos Peláez, Piedad**

Profesora titular de Lengua castellana y Literatura, IES Virgen de la Victoria de Melilla

**Zapata Navarro, Almudena B.**

Profesora titular de FOL, IES Leopoldo Queipo de Melilla

**Losada Cayetano, Cristina**

Profesora interina de Lengua castellana y Literatura, IES Rusadir de Melilla

**Campos Soto Antonio**

Profesor titular de Lengua castellana y Literatura, IES Rusadir de Melilla

## Resumen:

El blog ha sido la herramienta que hemos escogido de entre las ofrecidas por la web 2.0. Esta elección ha sido debida a que la consideramos un instrumento favorable para fomentar la lectura, actividades de comprensión lectora y actividades de creatividad. Además motiva al alumnado en su aprendizaje, permite el intercambio de experiencias entre los alumnos del mismo y/o diferentes centros del mismo nivel educativo, así como potenciar el trabajo individual y en grupo.

Por otro lado, es una herramienta que nos ha permitido trabajar las diferentes competencias básicas: competencia comunicativa, competencia del tratamiento de la información y competencia digital, competencia cultural y artística, la referida a aprender a aprender y la competencia de autonomía e iniciativa personal.

Para llevar a cabo todo este trabajo, hemos diseñado el blog “A leer que son dos días” (<http://aleerquesondosdias.blogspot.com/>), que incluye textos, actividades sobre los mismos, enlaces y videos referentes a la materia que en ese momento se estaba desarrollando en el aula.

## 1. Objetivos de este Blog

Dentro de todas las herramientas que nos ofrece el trabajar con el “aula 2.0” hemos escogido la siguiente: el BLOG, por los siguientes aspectos:

- Motiva al alumnado en su aprendizaje mediante el uso de las nuevas tecnologías (TIC)
- Fomenta la lectura.
- Intercambia experiencias entre los alumnos del mismo y/o diferentes centros educativos y del mismo nivel educativo.
- Potencia el trabajo no sólo individual sino también grupal.

Por otro lado, consideramos que con esta nueva herramienta se trabajan gran parte de las competencias básicas:

- Competencia comunicativa: pues han de utilizar el lenguaje como instrumento de comunicación escrita con el fin de expresar sentimientos, pensamientos, emociones, vivencias y opiniones, así como formarse un juicio crítico y ético, generar ideas, estructurar el conocimiento, dar coherencia y cohesión al discurso y disfrutar leyendo o expresándose de forma escrita, todo lo cual contribuye además al desarrollo de la autoestima y de la confianza en sí mismo.
- Competencia referida al tratamiento de la información y la competencia digital. Consiste en disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y transformarla en conocimiento. La competencia digital incluye utilizar las tecnologías de la información y la comunicación extrayendo su máximo rendimiento a partir de la comprensión de la naturaleza y modo de operar de los sistemas tecnológicos,
- La competencia cultural y artística. Supone conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute y considerarlas como parte del patrimonio de los pueblos. Se trata, por tanto, de una competencia que facilita tanto expresarse y comunicarse como percibir, comprender y enriquecerse con diferentes realidades y producciones del mundo del arte y de la cultura.
- Aprender a aprender. Supone disponer de habilidades para iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuar aprendiendo de manera cada vez más eficaz y autónoma de acuerdo a los propios objetivos y necesidades.
- Autonomía e iniciativa personal se refiere a la adquisición de la conciencia y aplicación de un conjunto de valores y actitudes personales interrelacionados, como la responsabilidad, la perseverancia, el conocimiento

de sí mismo y la autoestima, la creatividad, la autocrítica, el control emocional, la capacidad de elegir, de calcular riesgos y de afrontar los problemas, así como la capacidad de demorar la necesidad de satisfacción inmediata, de aprender de los errores y de asumir riesgos.

## **2. El porqué del Blog**

El porqué de esta herramienta entre todas las existentes (blog, webquest, moodle, google docs, etc) entre lo que conocemos con el nombre de “web 2.0” se podría resumir en tres puntos:

- 1.) Permite trabajar las competencias básicas señaladas anteriormente, especialmente la referida a la utilización de las nuevas tecnologías y al tratamiento de la información.
- 2.) La consideramos una herramienta propicia para intercambiar actividades entre los docentes del mismo y/o diferente centro educativo.
- 3.) Permite mostrar una nueva alternativa al soporte papel con la que los alumnos se sientan más motivados.

## **3. Proceso de enseñanza-aprendizaje**

Antes de pasar a ver las actividades desarrolladas en el Blog debemos detenernos en cómo iniciamos a los diferentes grupos de alumnos en esta nueva herramienta, pues no debemos olvidar que para que las sesiones, los trabajos y las evaluaciones de los alumnos lleguen a buen puerto, no es oportuno iniciarlas sin antes haber reflexionado, programado, analizado y secuenciado todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para todo esto se dedicó una sesión del área de Lengua y Literatura castellana en indicar al alumnado el qué, el cómo, el cuándo y el por qué; es decir: qué íbamos a hacer con el blog, cómo debían acceder a él, cómo han de introducir entradas, qué materiales encontrarían y qué deberían hacer con él, así como el cuándo se iniciarían las actividades y cuándo habían de entregarlas.

Tras esta sesión iniciamos una salida del aula habitual para dirigirnos a la de audiovisuales con el fin de mostrarles con documentos visuales todo lo explicado en la sesión en la que se planteó este nuevo proceso, cómo ir al blog, los documentos que se iban a ir encontrado, las actividades que debían presentar, la actuación de los profesores,....

## 4. Actividades desarrolladas

Las actividades que planteamos a nuestros alumnos de 4º de la ESO para realizar en el blog titulado “A leer que son dos días” han ido dirigidas a fomentar la lectura de autores estudiados en el aula atendiendo al momento en que empezamos a trabajar en el blog y dependiendo de la programación, así como a la realización de una serie de actividades comprensivas y de ampliación, como veremos a continuación.

El blog se puede dividir en tres grandes bloques: un primer bloque dedicado a poesía, otro dedicado a cuentos; y sobre estos dos géneros hemos ido planteando actividades de distinta naturaleza, y un tercer bloque en el que nos encontramos con diversas fotografías que muestran la gymkhana que se realizó con motivo del día del libro mediante el programa informático photopeach.

### **a) Bloque de poesía.**

Debido a que nos encontrábamos estudiando la novela y la poesía social de los años 40 y 50, en el blog se colgaron una serie de poemas y fragmentos de novelas de la época.

A partir de ellos propusimos la primera actividad que consistió en la creación de versos o de fragmentos de novelas que siguieran los parámetros establecidos por este movimiento literario.

Otra actividad planteada en el blog fue, de la selección de poemas que pusimos, la realización de una serie de actividades comprensivas de los mismos, tales como:

- Haz un resumen del poema.
- Señala la idea principal y las secundarias.
- Realiza el estudio métrico de poema.
- Señala los recursos estilísticos más destacados.

Sobre estos mismos poemas había de escoger dos con el mismo tema y relacionarlos con alguna película o alguna novela que hubieran leído.

Tras terminar con estas actividades se plantearon otras que, quizás motivaban más al alumnado, pues se incluyeron una serie de enlaces que remitían a páginas musicales. En esta actividad se pretendía que escuchasen las canciones que los cantautores poseen de los poetas y relacionaran dicha canción con el poema (de los estudiados en clase o en el mismo blog).

Por otro lado, y al mismo tiempo que se realizaron los enlaces musicales, introdujimos una serie de videos con poemas recitados.

### **b) Bloque de cuentos.**

En este bloque, y habiéndole dedicado unas sesiones en el aula habitual al estudio de la estructura de los cuentos, introdujimos en el blog una serie de cuentos populares, para que, como en el bloque anterior, ir planteando al alumnado una serie de actividades.

Basándonos en dicha colección de cuentos, los alumnos debían ir realizando el análisis de los mismos teniendo en cuenta la teoría vista en clase. Así tuvieron que realizar pequeños comentarios de textos:

- Resumen.
- Ideas principales y secundarias.
- Estudio de tiempo, espacio y personajes.
- Conclusiones.

Posteriormente decidimos presentarles a los alumnos una serie de cuentos sin terminar para que, en pequeños grupos de no más de dos personas o de forma individual, pusieran el final del cuento.

Además se les propuso que preguntaran a sus familiares sobre relatos que conocieran o sobre historias de tradición oral con el fin de que después las dramatizaran en clase.

Esta actividad finalizaría, que por exigencias de tiempo no se ha podido realizar, con la grabación de dichos relatos o historia dramatizadas para posteriormente colgarlo en modo en el blog en modo podcast.

## **5. Implicación del alumnado**

La implicación del alumnado en esta nueva forma de trabajo ha sido muy participativa teniendo en cuenta que el final del curso estaba muy cerca.

Algunas de las actividades que se han propuesto fueron realizadas en el aula de informática en las horas lectivas de la materia de Lengua y Literatura castellana para de esta forma subsanar las posibles deficiencias que pudiesen tener con el uso de esta nueva herramienta.

Una vez que el alumnado observó y practicó, en el aula de informática qué pasos debía seguir, completaron las actividades propuestas en casa y en el caso de que no tuvieran ordenador, se distribuyeron en grupos para la realización de las mismas. Además se les facilitó el acceso a los ordenadores de las bibliotecas de los centros educativos que han participado en el proyecto.

## 6. Conclusiones

Tras ver la participación, los trabajos grupales e individuales realizados por los alumnos de cuarto de ESO, el equipo docente encargado de realizar, programar y controlar este blog: <http://aleerquesondosdias.blogspot.com/>, colgó en el mismo un cuestionario para valorar esta nueva herramienta utilizada en el área de Lengua y literatura.

Para ello hemos diseñado un breve cuestionario on-line, que presentamos a continuación, con la intención de valorar el grado de aceptación de esta metodología por parte de los alumnos.

- 1.- ¿Sabes crear y/o editar un blog?
- 2.- ¿Es la primera vez que realizas actividades on-line en una asignatura?
- 3.- ¿Te resulta motivante esta forma de trabajar los textos a través de un blog?
- 4.- ¿Recomendarías a tu profesora que, para el curso próximo, trabajarais de esta forma más asiduamente?
- 5.- ¿Qué aspectos positivos crees que proporciona el uso del blog?
- 6.- ¿Qué aspectos señalarías como negativos?
- 7.- ¿Has encontrado motivante las actividades propuestas por el profesorado?
- 8.- ¿Qué otras actividades incluirías en el blog para mejorar el estudio del área de lengua y literatura?
- 9.- ¿Te han servido las actividades propuestas para mejorar tu comprensión lectora?
- 10.- ¿Qué otros tipos de lectura te gustaría que aparecieran en el Blog?
- 11.- En las actividades de búsqueda de información por la red, ¿te han servido las pautas dadas por el profesor para encontrar las respuestas en Internet?
- 12.- Las explicaciones sobre el uso del blog y cómo acceder a ello, ¿te han servido para buscar información en otros?

Una vez analizadas las respuestas de los alumnos a las preguntas planteadas, hemos obtenido las siguientes conclusiones:

A la primera cuestión ha respondido negativamente 65% de los 58 alumnos y afirmativamente un 35%, de donde se deduce que nuestros alumnos, aunque están muy acostumbrados a manejar el ordenador y a navegar por Internet, lo hacen sobretodo como medio para contactar con sus amistades y compartir fotografías.

Es curioso observar cómo esta herramienta ha ido sustituyendo el modo de comunicación entre ellos.

A la cuestión de si es la primera vez que realizas actividades on-line en alguna asignatura, un 28% contesta negativamente y un 72% afirmativamente.

En cuanto a la tercera cuestión, referida a la motivación sobre esta forma de trabajar, el alumnado respondió en 82% afirmativamente y en un 18% negativamente. Sin duda, el propio alumno se siente motivado de forma que participa activamente en las actividades que se programan.

Del mismo modo, un 76% de los 58 alumnos que han contestado el cuestionario sugiere que el profesorado de lengua programe actividades de este tipo para el curso próximo.

En cuanto a los aspectos positivos que proporcionan el uso del blog, se han recogido las siguientes respuestas:

- Comentar con compañeros de otros centros nuestras actividades y ayudarnos a comprender mejor la materia vista en clase.
- Por salir de clase, es algo diferente.

Entre los aspectos negativos que proporciona el uso del blog, el alumnado ha señalado los siguientes:

- Necesidad de estar siempre atento a las entradas que puedan realizar los profesores.
- Obligatoriedad a disponer de conexión de internet en casa.

A la pregunta de si les han resultado motivantes las actividades diseñadas por los profesores, un 85 % ha respondido afirmativamente, mientras que un 15% lo ha hecho negativamente. Como se aprecia, los resultados son parecidos a los proporcionados por la pregunta 3ª, de ahí que, *a priori*, se el recurso resulte motivador.

A la cuestión de qué otras cuestiones incluirías en el blog para mejorar la competencia lingüística, nos han llamado la atención las siguientes contestaciones:

- Comentarios de los libros propuestos como lecturas obligatorias.
- Incluir un chat para poder comentar los diferentes puntos de vista sobre cuestiones concretas, etc.
- Dramatización de textos, lecturas poéticas, etc.

Fernández, R.; Ramos, P.; Zapata, A. B.; Losada, C. y Campos, A. (2010). Fomento de la competencia lectora a través del blog como herramienta Web 2.0 (pp. 11-18), en M.A. Gallardo, M.A. Jiménez, R. Llamas y J.M. Trujillo, *Actas de las I Jornadas de Innovación y Buenas Prácticas en el Aula*. Melilla: Facultad de Educación y Humanidades.

---

Por otra parte, un 74% de los alumnos cree que los ejercicios propuestos han potenciado su competencia lectora, mientras que un 26% opina lo contrario.

En suma, tanto el alumno como los profesores implicados hemos constatado que, pese al escaso tiempo dedicado a estas actividades, el recurso del blog como herramienta Web 2.0 ofrece múltiples beneficios, como la motivación de alumnos y profesores, la bidireccionalidad de mensajes y comentarios, lo que a su vez permite que se puedan compartir o no puntos de vista sobre aspectos concretos (lingüísticos, temáticos, de puntos de vista, etc)

Por todo ello, y en función de la satisfactoria acogida que han recibido las actividades diseñadas en el blog podemos concluir afirmando que el blog es una extraordinaria herramienta que potencia la interacción comunicativa y la capacidad crítica del alumnado.

## Referencias Bibliográficas

- Bohórquez Rodríguez, E. El blog como recurso educativo. Revista EDUTEC-E, Nº 26. Julio 2008.
- Orihuela, José Luis: (2004). Taller de Weblogs. Universidad de Navarra. En <http://www.unav.es/digilab/taller/> (consultado 22/06/2010)
- Santamaría, Fernando: Herramientas colaborativas para la enseñanza utilizando tecnologías web: weblogs, redes sociales, wikis, web 2.0. Gabinete de Informática. 2005. En <http://gabinetedeinformatica.net/descargas/> (consultado el 23/06/2010)
- Tíscar Lara. Blogs para educar. Usos de los blogs en una pedagogía constructivista. Revista Telos. Nº 65. Octubre / diciembre 2005, pags. 86-93. En <http://www.campusred.net/telos/> (consultado el 01/07/2010)

# “HOT POTATOES” en el aula de Segundas Lenguas

---

**G. Níkleva, Dimitrinka**  
**López Ogáyar, Miguel**  
Universidad de Granada

## Introducción

El siglo XXI es el siglo de las nuevas tecnologías: estas invaden todos los ámbitos de nuestra sociedad y resulta imprescindible conocerlas y utilizarlas para poder vivir y trabajar acorde a nuestro tiempo y sus características más esenciales. Por supuesto, nuestro ámbito -el educativo- no queda al margen de estos requisitos.

En alguna ocasión académica pudimos oír esta pregunta:

- ¿El ordenador va a sustituir al profesor en un futuro?

- Si un profesor puede ser sustituido por un ordenador, que lo cambien- fue la respuesta del conferenciante.

Correcto. Pero también hay que añadir:

Si un profesor se niega a adaptarse a su tiempo, que lo cambien.

Y esto se refiere, entre otras cosas, al conocimiento y al uso de las nuevas tecnologías. Hay que buscar el equilibrio entre el talento personal, la vocación, la actitud hacia la profesión y las ganas de seguir mejorando que se traducen en una formación continua que abarca numerosos aspectos.

Para muchos profesores el mundo de la informática es solo un campo de miedo y frustraciones. Pero aun así es mejor afrontarlo para superarlo. Es muy importante afrontar los miedos. Si lo consiguen, esto les proporcionará una satisfacción enorme, mejorará notablemente su grado de profesionalidad, lo agradecerán sus alumnos y lo demostrarán con una nueva motivación y resultados mejorados.

En este estudio intentaremos acercar al profesorado un campo concreto de las nuevas tecnologías: las herramientas de autor. Nos centraremos en la importancia que tienen para nosotros, los docentes, por la gran utilidad y el valor pedagógico que nos proporcionan como un recurso o instrumento de apoyo en el marco de la clase presencial.

Podríamos destacar las siguientes herramientas de autor, aunque no nos vamos a detener en cada una de ellas: Hot Potatoes, Neobook, Lams, Edilim, Malted, Clic, Jclic, Atenex, Squeak, Atnag, Rayuela. En este estudio explicaremos una herramienta en concreto: Hot Potatoes.

## **1. Herramientas de autor: concepto y descripción técnica**

Las herramientas de autor, también llamadas lenguajes de autor o software de autor, son un tipo de software compuesto por formatos o plantillas para diseñar material didáctico con distinto grado de interactividad que permite elaborar archivos de tipo gráfico, audio, vídeo, etc. Se trata de aplicaciones informáticas que permiten realizar un proceso de enseñanza-aprendizaje multimedia, que además es constructivo y significativo.

Vamos a aclarar algunos de los términos que hemos usado en esta breve explicación. El término multimedia, como indica su nombre, se refiere a la posibilidad de utilizar múltiples medios de comunicación: textos, imágenes, gráficos, animación, vídeo, sonido, etc. Este término está muy relacionado con el de hipermedia e hipertexto, que se diferencia del texto en que presenta una estructura de la información no secuencial.

El concepto de interactividad se relaciona con el control sobre la presentación de los contenidos: el usuario no se ve obligado a seguir una presentación lineal, sino puede decidir qué contenidos ver y cuándo.

De todas formas, los contenidos más complejos de la materia se reservarían para la clase presencial. Así que cada profesor tiene que decidir qué, cómo y cuándo puede enseñar con las herramientas de autor. Por ejemplo, se adaptan muy bien para repasar y ampliar lo que se ha impartido en la clase presencial. Son también un buen recurso para hacer actividades complementarias. Si disponemos de sala de ordenadores se pueden usar en clase y si no, se pueden plantear como tarea que los alumnos realicen en casa.

## **2. Hot Potatoes**

### **2.1. Descripción técnica**

Nos ha parecido conveniente empezar por esta aplicación, porque quizás sea la más sencilla de usar. Recomendamos a los principiantes que se estrenen con ella y estamos seguros de que si lo hacen, se convertirán en forofos de las herramientas de autor.

Este recurso fue creado y desarrollado por la compañía de software Half-Baked, como parte de un proyecto de la Universidad de Victoria en Canadá. Actualmente se distribuye ya en su versión 6 (aunque podemos usar todas las versiones que existen a partir de la versión 3), con modelos de licencia gratuitos o no según el uso que se le piensa dar. El programa es gratuito para particulares y para instituciones educativas sin ánimo de lucro a condición de que los materiales que se elaboren con este programa se distribuyan gratuitamente a través de la red. Es obligatorio obtener la licencia en los siguientes casos: si el usuario trabaja para una empresa o corporación; si es trabajador por cuenta propia; si cobra por la cesión de los materiales o no los distribuye gratuitamente en internet.

Para descargar la última versión de Hot Potatoes podemos acudir a la web:

<http://web.uvic.ca/hrd/hotpot/#downloads>

En esta página habrá que elegir la versión según el sistema operativo que utiliza el usuario. La que aconsejamos es: Hot Potatoes for Windows 98/ME/NT4/2000/XP (versión 6.0.4). Se trata de un archivo ejecutable de 7,78 MB, cuya instalación es la más sencilla, ya que no necesita el programa winzip.

Después de descargar el programa, debemos ejecutar el archivo Setup y seguir las instrucciones de instalación.

Independientemente de si podremos usar el programa de manera gratuita o no, se recomienda que el usuario se registre, rellenando un formulario: <http://142.104.133.52/admin/register.htm>. Nos proporcionarán un nombre de usuario y una clave que nos enviarán por correo electrónico. Solo si nos registramos estaremos informados de las actualizaciones del programa y podremos usar todas las opciones que nos ofrece sin ningunas limitaciones como, por ejemplo, el número de preguntas que podemos poner en un ejercicio.

## **2.2. Aplicación didáctica**

¿Qué nos permite la herramienta Hot Potatoes? Nos permite crear ejercicios interactivos de selección múltiple, rellenar huecos, ordenar palabras, resolver crucigramas, emparejar elementos, dar respuestas cortas, etc. Además, podemos incorporar textos, gráficos, archivos de audio y vídeo, etc.

La interactividad se consigue con JavaScript, pero no es obligatorio conocer este lenguaje.

En el ámbito de la enseñanza de lenguas, por ejemplo, las actividades con hot potatoes son muy útiles para la enseñanza de las cuatro destrezas (comprensión oral y escrita y expresión oral y escrita) y esto se debe a la posibilidad de insertar no solo textos, sino también archivos

de sonido y videoclips. Sin lugar a duda, con todo esto mejora la comprensión lectora y auditiva. Puede mejorar también la expresión oral, ya que el alumno tímido se sentirá más cómodo y menos inhibido solo ante el ordenador.

Es muy importante saber que las actividades con hot potatoes permiten ofrecerle al alumno información de retorno que le sirve de ayuda tanto para trabajar como para evaluarse, es decir, se pueden diseñar tests interactivos con los que el alumno haga la autoevaluación de los conocimientos adquiridos. La herramienta nos proporciona la calificación que hemos obtenido después de haber realizado el test. Para ello tenemos que crear una base de datos con preguntas y una página web con el test.

Otra ventaja es que se pueden hacer enlaces para introducir algunos aspectos tutoriales, enviar un correo electrónico que nos da la facilidad y la eficacia de comunicarnos con todos los alumnos a la vez, además de que nos ahorra tiempo.

Veamos más detalladamente las aplicaciones de la herramienta. Se trata de un conjunto de seis herramientas de autor. Esta es la pantalla de inicio de Hot Potatoes:

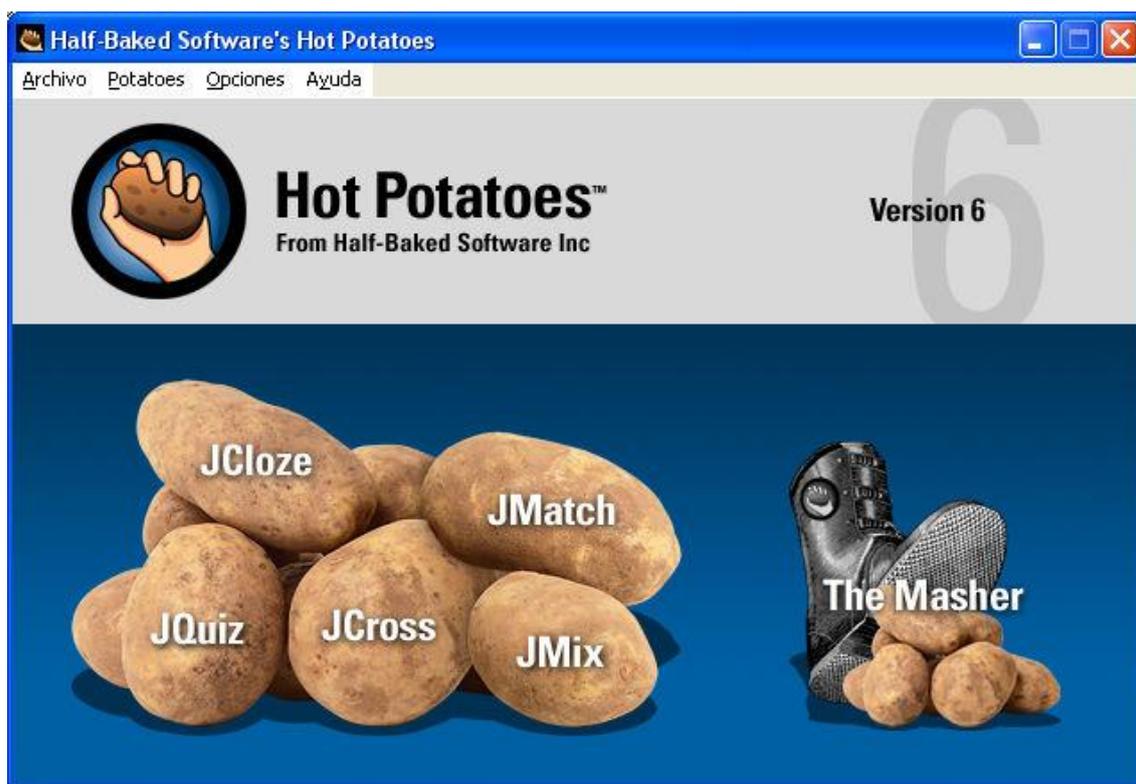


Figura 1. Inicio de Hot Potatoes.

Podemos seleccionar cualquiera de las patatas, entrar en "Ayuda" y pulsar "registrar". El programa nos pedirá el nombre de usuario y la clave que ya hemos obtenido por correo electrónico.

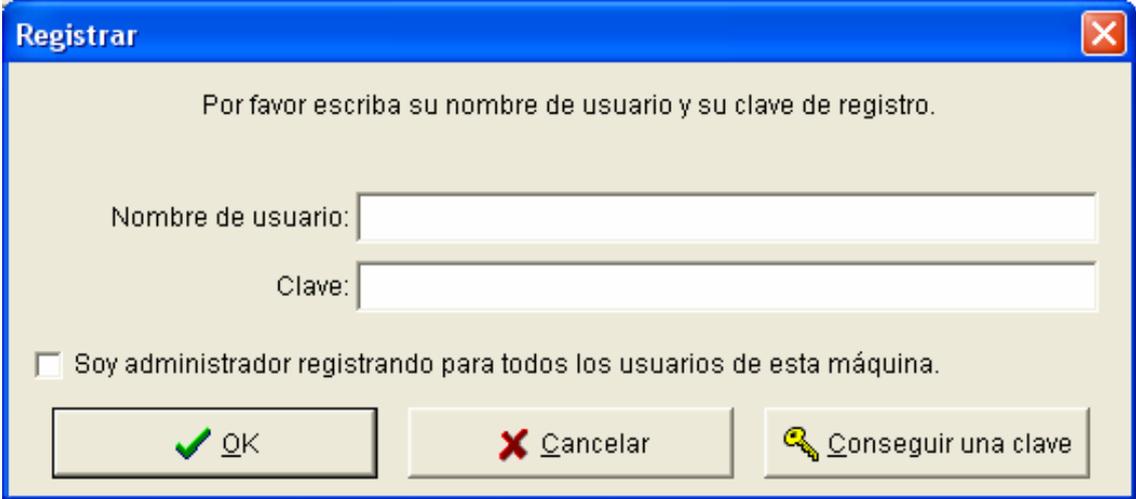


Figura 2. Registro.

Cada "patata" o aplicación específica cuenta con una plantilla propia que dispone de varias formas de presentación. Las "patatas" son: JCloze, JQuiz, JCross, JMix, JMatch y The Masher.

Cada herramienta se usa para elaborar distintos tipos de ejercicios:

- JCloze: Nos permite crear un texto con huecos en blanco.
- JQuiz: Genera una serie de preguntas e introduce la respuesta en un cuadro de texto.
- JCross: Genera crucigramas con espacios para introducir las respuestas.
- JMix: Para hacer ejercicios de ordenar frases.
- JMatch: Nos sirve para hacer ejercicios de asociación.
- The Masher: Nos permite compilar los ejercicios, de manera automática, en unidades didácticas.

A continuación ejemplificamos solo con algunas de las herramientas:

### JCloze

La pantalla inicial es esta:

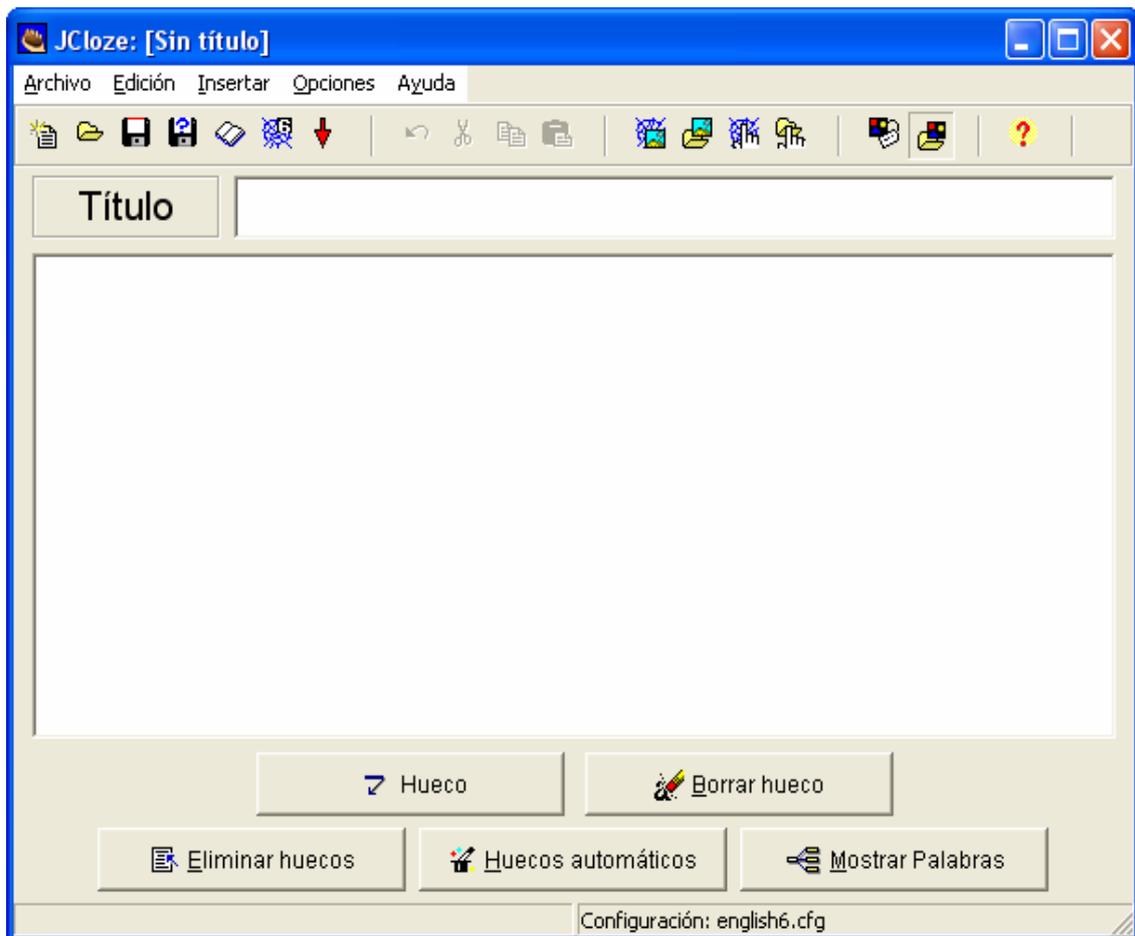


Figura 3. JCloze inicio.

Introducimos un texto, seleccionamos las palabras donde queremos que aparezcan los huecos y pulsamos sobre ellas. Salta la pantalla que nos pide que predeterminemos la/s respuesta/s correcta/s. La palabra seleccionada ya para el hueco cambia de color (rojo). En "Mostrar palabras" podemos ver la/s respuesta/s.

G. Nikleva, D. y López Ogáyar, M. (2010). "Hot potatoes" en el aula de segundas lenguas (pp. 19-30), en M.A. Gallardo, M.A. Jiménez, R. Llamas y J.M. Trujillo, *Actas de las I Jornadas de Innovación y Buenas Prácticas en el Aula*. Melilla: Facultad de Educación y Humanidades.

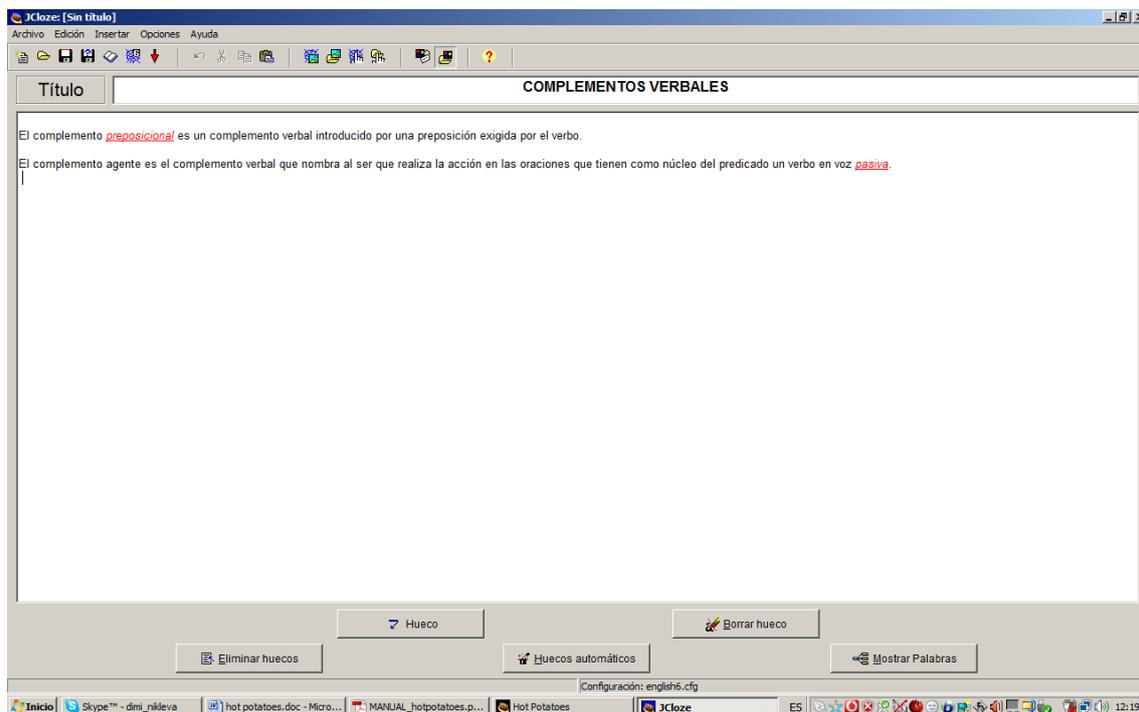


Figura 4. Ejemplo de complementos verbales.

## JQuiz

Con la aplicación JQuiz podemos crear ejercicios con distintos tipos de preguntas y mezclarlos: respuestas múltiples, respuestas cortas y de selección múltiple, además de un nuevo tipo llamado pregunta "híbrida".

JQuiz ha mejorado su sistema de puntuación en la última versión. Permite predefinir la puntuación de cada pregunta (dentro de un ejercicio) y puede asignarle un porcentaje de acierto a las respuestas individuales.

G. Nikleva, D. y López Ogáyar, M. (2010). "Hot potatoes" en el aula de segundas lenguas (pp. 19-30), en M.A. Gallardo, M.A. Jiménez, R. Llamas y J.M. Trujillo, *Actas de las I Jornadas de Innovación y Buenas Prácticas en el Aula*. Melilla: Facultad de Educación y Humanidades.

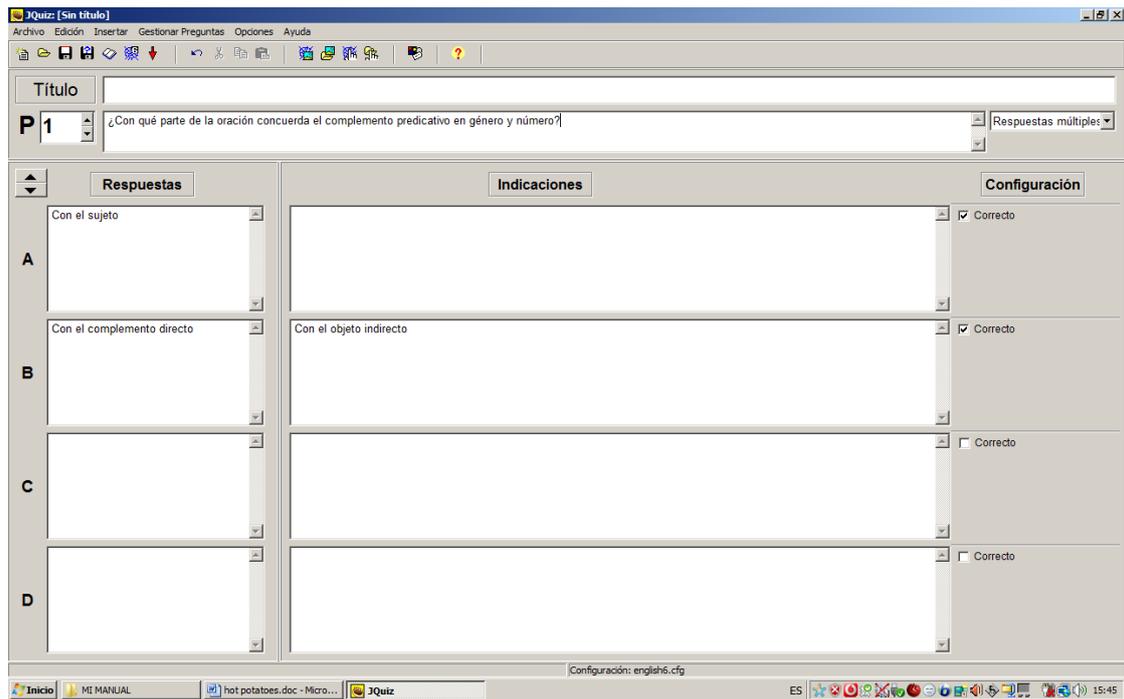


Figura 5. JQuiz.

Desde "Opciones-Configurar el formato del archivo originado" podemos configurar los botones, por ejemplo, como se ve en la imagen a continuación.

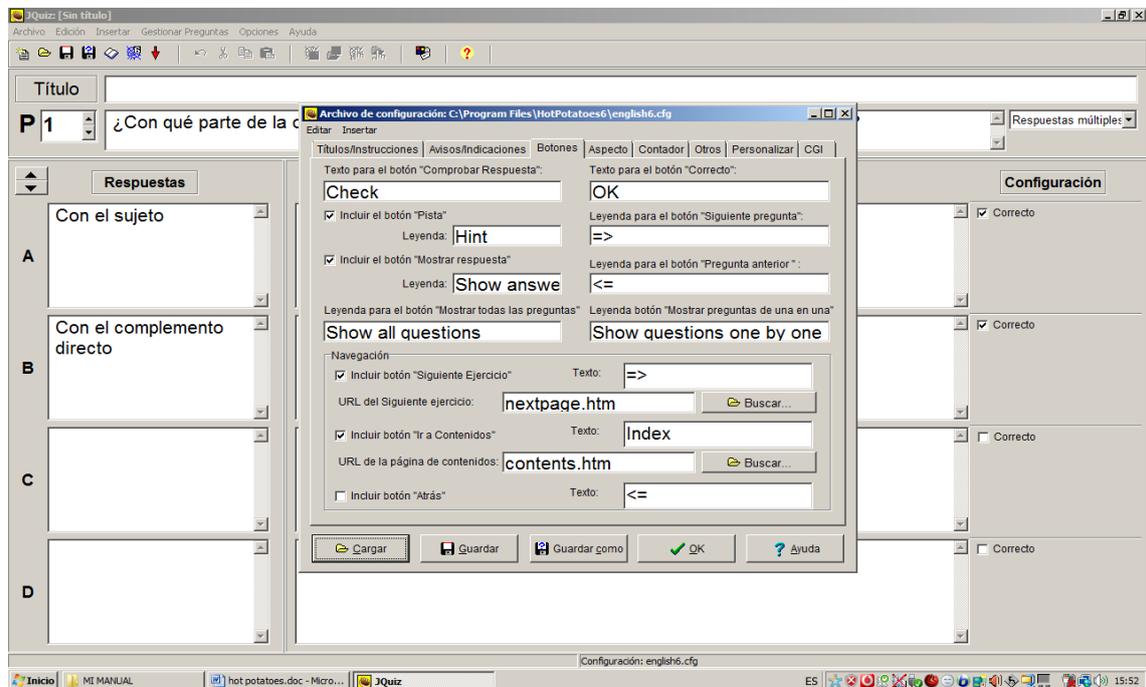


Figura 6. Configurar botones.

Pulsando en "Contador" podemos especificar el límite de tiempo para el ejercicio:

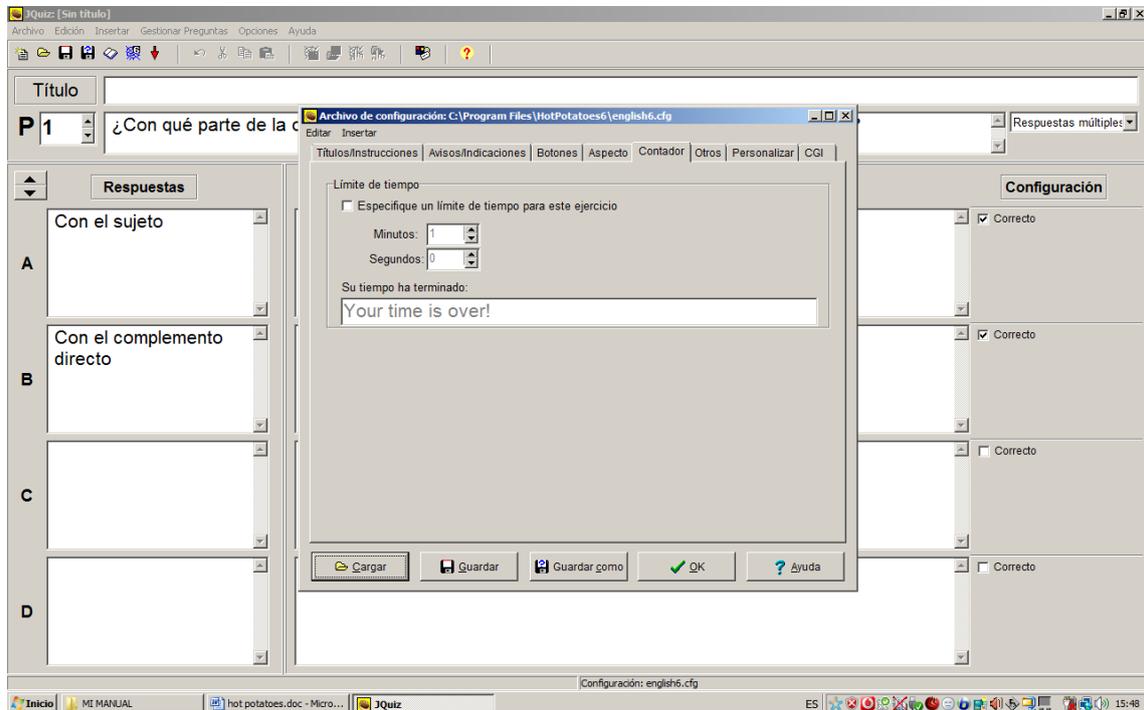


Figura 7. Límite de tiempo.

En "Otros" podemos seleccionar ver, por ejemplo, el número de preguntas contestadas correctamente al primer intento; la puntuación después de cada respuesta correcta; otras respuestas correctas, etc. Podemos también determinar el número de intentos permitidos. Además, nos permite barajar el orden de preguntas o de respuestas de cada pregunta cuando cargue la página.

En "Aspecto" elegimos la fuente, el tamaño de letras y los colores.

G. Nikleva, D. y López Ogáyar, M. (2010). “Hot potatoes” en el aula de segundas lenguas (pp. 19-30), en M.A. Gallardo, M.A. Jiménez, R. Llamas y J.M. Trujillo, *Actas de las I Jornadas de Innovación y Buenas Prácticas en el Aula*. Melilla: Facultad de Educación y Humanidades.

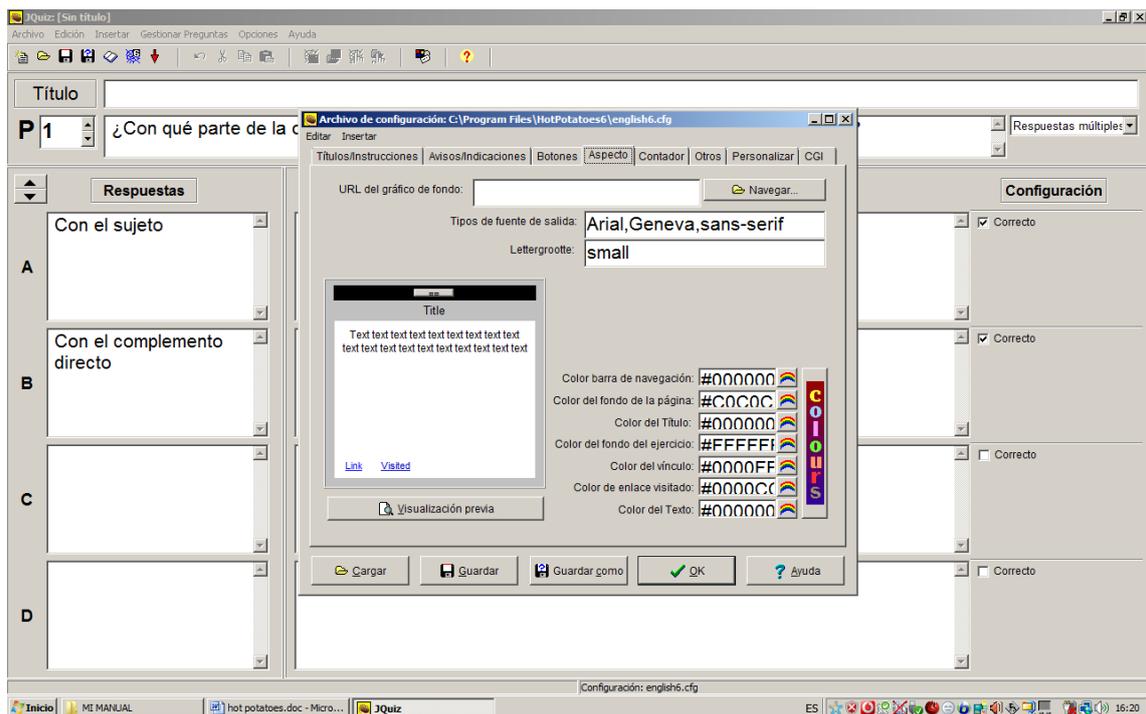


Figura 8. Aspecto.

Desde “Insertar-Introducir objeto multimedia” podemos insertar un objeto de sonido o vídeo:

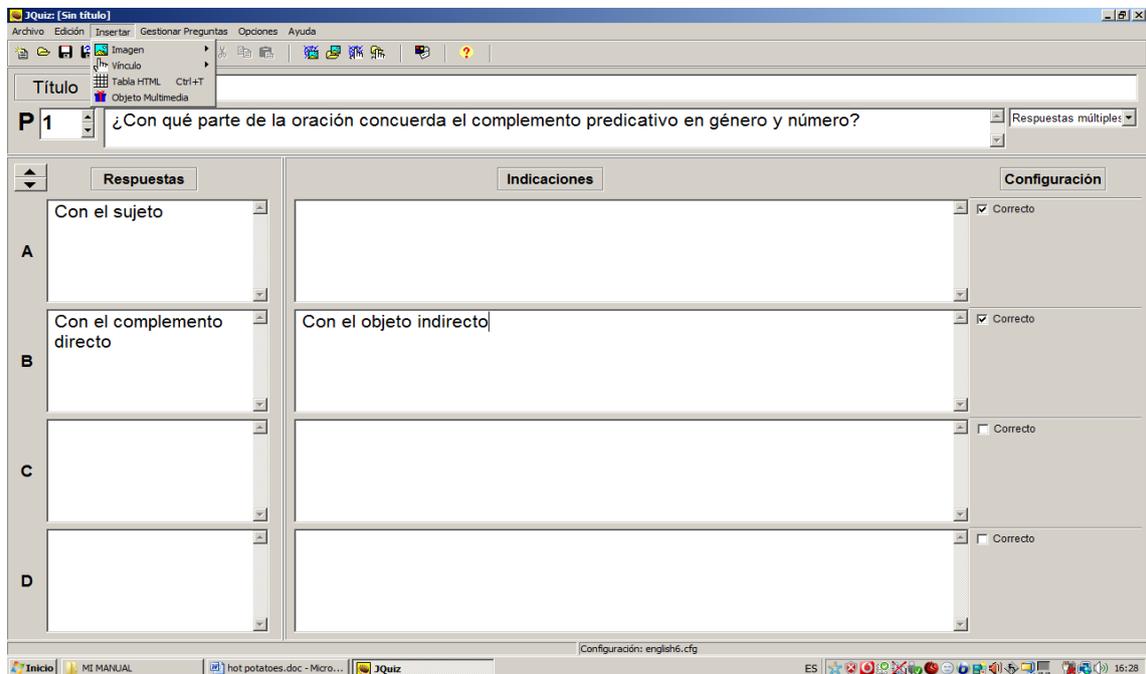


Figura 9. Insertar objetos.

La última versión nos ofrece también un temporizador o contador de tiempo (en minutos y segundos) que podemos usar en todos los ejercicios. Una vez finalizado el tiempo predeterminado, se visualiza la puntuación obtenida. En caso de que el alumno quiere volver a hacer el ejercicio, tiene que cargar de nuevo la página.

Otra ventaja es que los ejercicios pueden ser publicados automáticamente en una cuenta de la red [www.hotpotatoes.net](http://www.hotpotatoes.net). De este modo, los usuarios podrán entrar en dicha red y ver los resultados obtenidos en los ejercicios. Pero este servicio no es gratuito. La información al respecto se puede consultar en esta misma página ([www.hotpotatoes.net](http://www.hotpotatoes.net)).

### 3. Enlaces de interés

Por último, conviene señalar algunas páginas web de interés:

- La página de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid:  
<http://www.educa.madrid.org/portal/c/portal/>
- La página web del Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa (CNICE):  
[http://roble.cnice.mecd.es/hotp0019/actividades\\_finales/finales.html](http://roble.cnice.mecd.es/hotp0019/actividades_finales/finales.html)
- Tutoriales de HotPotatoes:  
Mec: <http://platea.pntic.mec.es/~iali/CN/HotPot60/tutorial.htm>  
Aula21: <http://www.aula21.net/segunda/hotpotatoes.htm>  
Página del Instituto de Tecnologías Educativas (Ministerio de Educación, Política Social y Deporte):  
<http://observatorio.cnice.mec.es/modules.php?op=modload&name=News&file=article&sid=57>

Otras páginas como:

- <http://www.aula21.net/segunda/hotpotejercicios.htm>
- <http://www.web.uvic.ca/hrd/hotpot/index.htm>
- <http://observatorio.cnice.mec.es/>
- <http://platea.pntic.mec.es/~jortiz1/neobook.html>
- <http://www.educared.net/>

### 4. Conclusiones

Las herramientas de autor son aplicaciones informáticas que permiten realizar un proceso de enseñanza-aprendizaje multimedia, que, además, es constructivo y significativo.

La aplicación de las nuevas tecnologías en el ámbito educativo corresponde a la demanda del alumnado por lo que tendrá como resultados un aumento de la motivación y del rendimiento académico.

Sin embargo, los contenidos más complejos de la materia se reservarían para la clase presencial. Cada profesor tiene que decidir según la materia que imparte y según las características concretas del currículo qué, cómo y cuándo puede enseñar, usando estas herramientas de autor.

## Referencias Bibliográficas

Gértrudix Barrio, Manuel (2006): "Convergencia multimedia y educación. Aplicaciones y estrategias de colaboración en la Red". *Icono 14 (Revista de Comunicación y Nuevas Tecnologías)*, nº 7, pp. 1-17.

Martín Gavilanes, M.ª Ángeles (2004). "Software de autor y estilos de aprendizaje". *Didáctica. Lengua y Literatura*, vol. 16, pp. 105-116.

Ortiz Durán, S. (2001). Aspectos básicos de Neobook. En [http://platea.pntic.mec.es/~jortiz1/Aspectos\\_basicos\\_de\\_Neobook.pdf](http://platea.pntic.mec.es/~jortiz1/Aspectos_basicos_de_Neobook.pdf)

### Páginas web:

<http://www.educa.madrid.org/portal/c/portal/>

<http://observatorio.cnice.mec.es/>

# La Moodle como recurso metodológico en las clases de Lengua de 2º de Bachillerato

---

**Campos Soto, Antonio**

Profesor titular de Lengua castellana y Literatura, IES Rusadir de Melilla

## **Resumen:**

Esta comunicación es fruto de una experiencia práctica de innovación curricular en la materia de Lengua Castellana y Literatura de 2º de Bachillerato, que se centra en el uso de la plataforma Moodle como complemento de la enseñanza presencial fuera del horario lectivo (para reforzar los contenidos trabajados en clase) y como pasación de cuestionarios y/o actividades de refuerzo y de ampliación de lo trabajado en el aula.

A través de la puesta a disposición de los alumnos de una serie de recursos tales como resúmenes de temas, guías de lecturas obligatorias, presentaciones, comentarios de textos, etc. Estos recursos poseen una doble función. Por un lado, complementan las unidades didácticas y, por otro, sugieren una serie de actividades que los alumnos deberán realizar acerca de la temática tratada en el aula.

En definitiva, se trata de cambiar de metodología, adoptando nuevos procedimientos a través de la competencia digital que ocupa una parcela transversal de la enseñanza tan importante como la competencia lingüística y comunicativa, ya que la conjunción de ambas nos ayudará a crear conocimiento de forma atractiva, creativa y motivadora para alumnos y profesores implicados en la innovación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

## **1. Marco teórico**

### **1.1 La Competencia digital. Definición y consideraciones previas**

La Ley Orgánica de Educación (LOE) de 4 de mayo de 2006 establece una serie de competencias básicas que suponen una reestructuración de toda la metodología de enseñanza que aún se sigue aplicando en las aulas. Se pasa así del saber al saber hacer y del aprender al aprender a aprender, desterrando el papel predominante que tenían los objetivos en los currículos para apropiarse de las competencias básicas como habilidades que debe adquirir un estudiante durante la escolarización obligatoria.

Si bien el espíritu competencial de la LOE nace del Consejo Europeo de Lisboa de marzo de 2000, en donde se alude a que todo ciudadano debe poseer los conocimientos necesarios para vivir y trabajar en la nueva sociedad de la información y para ello ...el marco europeo debería definir las nuevas cualificaciones básicas que deben proporcionarse a través de la formación continua: cualificaciones en materia de TI, idiomas extranjeros, cultura tecnológica, espíritu empresarial y habilidades para la socialización.

En el Consejo de Barcelona en marzo de 2002, se instaba a continuar mejorando el dominio de las competencias básicas y consolidar la dimensión europea en la enseñanza.

En este contexto, en el Consejo Europeo de marzo de 2005, que se reconoció la necesidad de invertir en educación y cualificaciones. Con todo, el objetivo fundamental de estas competencias era el de concretar las capacidades básicas y la forma en que éstas pudieran integrarse en los programas de estudios,

Entre ellas la competencia digital ocupa una parcela transversal de la enseñanza tan importante como la competencia lingüística y comunicativa, ya que la conjunción de ambas nos ayudará a crear conocimiento de forma atractiva, creativa y motivadora para alumnos y profesores implicados en este proceso innovador del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, no podemos obviar que llegados a este punto interactúan múltiples condicionantes que, en ocasiones por defecto, incidirán en el mismo. Me refiero a:

- El rol formativo de la Administración educativa.
- El liderazgo de los equipos directivos preocupados por la innovación Tics de sus centros.
- Las iniciativas de profesores innovadores.
- Padres preocupados por conocer in situ el seguimiento formativo de sus hijos.
- Alumnos con la necesaria infraestructura (ADSL, un PC, etc) en casa para poder seguir el proceso de aprendizaje.

En los últimos años, las diferentes administraciones educativas (ME y CC.AA) están realizando un esfuerzo ingente en dotar de medios Tics a los centros educativos, si bien todavía queda

mucho por hacer en cuanto a la dotación de equipos informáticos, retroproyectors, pizarras digitales, etc en aulas de colegios e institutos de nuestro país.

Si se reconoce la importancia que la competencia digital y las TIC poseen dentro de los planes de estudio y currículos oficiales ¿por qué no se han integrado plenamente en el currículum de las diferentes áreas y materias de primaria y secundaria? ¿Por qué seguimos siendo los docentes de estos niveles educativos tan dependientes del libro de texto?

Ciertamente, las Nuevas Tecnologías (en adelante NT) han experimentado un auge sorprendente en los últimos diez años provocando profundos cambios y transformaciones de naturaleza social y cultural, tanto que los ciudadanos se sienten más globalizados cuanto mayor es el grado de desarrollo tecnológico del país de referencia. De ahí que nuestras sociedades hayan tomado conciencia de que la tecnología en sí misma es generadora de procesos de influencia "educativa" sobre los usuarios individuales y sobre el conjunto de la sociedad. (Postman, 1994; Echevarría, 1995).

Si bien la cultura que se genera en las escuelas y la forma en que esta se imparte no tiene nada que ver con la que rodea al alumno y que habitualmente emplea.

Se plantean muchas interrogantes ante esta tesitura de cerrazón en torno a un currículum que, a pesar de considerarse abierto y flexible, somos muy reacios a implementar con la aplicación de las NT. En este sentido se deben de considerar tres aspectos netamente determinantes.

Por un lado, toda nuestra cultura del siglo XX y buena parte del siglo XXI se ha cimentado sobre la palabra escrita, de ahí que en las escuelas, por prescripciones administrativas, se haya valorado sobremanera el aprendizaje de la escritura y de la lectura por encima de la oralidad como verdadero vehículo comunicativo. Las NT han contribuido decididamente a romper ese tópico.

Por otro lado, y en relación con lo anterior, la influencia que las editoriales de libros de texto tienen en el sistema educativo en general se manifiesta al inicio de cada curso escolar. No podemos obviar las ingentes cantidades de dinero que se facturan a costa de continuar con un aprendizaje meramente expositivo que hace un flaco favor al constructivismo que, como doctrina dominante en los currículos, debemos pretender que el alumno parta de los conocimientos previos para así ir cimentando su aprendizaje sobre una estructura sólida. Ahora bien los libros de texto en nada favorecen esta situación, más bien al contrario, pretendemos que el alumno se amolde a los contenidos que operativizamos a través de las actividades.

Finalmente, el papel del maestro en cuanto a la integración de las TIC en su área educativa, en su clase, con sus alumnos está en cuestión ya que se muestra muy reacio a innovar por su formación, por sus condiciones de trabajo y por la estructura y racionalidad del sistema curricular vigente, que manifiesta evidencias claras de desprofesionalización, entendida ésta

como la pérdida de la capacidad de decisión y control sobre las tareas propias de su profesión: planificación, desarrollo y evaluación de los procesos de enseñanza. Area (1994).

## **1.2 Educación Virtual**

La Educación Virtual se centra en el empleo de las nuevas tecnologías conformando una serie de metodologías alternativas para fomentar el aprendizaje de los alumnos (en muchos casos condicionados por limitaciones de tipo geográficas) o simplemente como apoyo a la docencia.

### **1.2.1 Principios**

La educación virtual posee los siguientes principios:

- Favorece la autoformación.
- Conlleva la alfabetización tecnológica de los ciudadanos.
- Estimula la descentralización de la enseñanza a nivel nacional e internacional.

### **1.2.2 Características**

- La enseñanza virtual permite un ingente manejo de recursos de todo tipo de formatos: recursos de textos, gráficos, voz, sonido e imágenes.
- Es económico, ya que no precisa que el formando se desplace hasta el centro educativo para el seguimiento del aprendizaje.
- El aprendizaje es motivador porque permite interactuar con profesor y compañeros a través de foros, etc.
- El aprendizaje es innovador porque permite usar un gran número de herramientas tecnológicas como complemento al libro de texto.
- Es actual, porque permite conocer las últimas novedades a través de Internet y sistemas de información.

### **1.2.3 Aspectos positivos para los alumnos y los docentes**

Este tipo de aprendizaje permite que los alumnos adapten su aprendizaje al tiempo del que poseen, de forma que ahorren desplazamientos innecesarios al centro escolar. Convirtiéndose el estudiante en protagonista de su propio aprendizaje (aprendizaje autónomo), mejorando así la calidad del aprendizaje.

En cuanto a los docentes, la enseñanza virtual contribuye a una mejora de la actividad docente permitiéndole disponer de más tiempo para mejorar el diseño curricular y evaluar el progreso de la instrucción del estudiante. Finalmente, favorece la colaboración entre el profesor y el estudiante.

#### **1.2.4 Aspectos negativos**

Sin embargo, las nuevas tecnologías no están aún al alcance de todos, coartando así el aprendizaje de grupos y/o comunidades que se ven relegadas a la marginalidad tecnológica. Por otro lado, la falta de estandarización de sistemas operativos, de programas, de sistemas multimedia supone, en ocasiones, una excesiva lentitud. Requiere responsabilidad por parte del estudiante.

#### **1.3 Moodle como recurso educativo**

Moodle es un paquete de software que tiene por finalidad la producción de cursos a través de Internet y sitios Web. Se trata, por tanto, de un proyecto global con un enfoque multidisciplinar y cooperativo que refuerza el concepto de educación permanente en pro de un proceso de enseñanza-aprendizaje constructivista.

Moodle fue creado por Martin Dougiamas, quien fue administrador de WebCT en la Universidad Tecnológica de Curtin. Se basó en los principios del constructivismo que sostiene que el conocimiento se construye en la mente del estudiante en lugar de ser transmitido sin cambios a partir de libros o enseñanzas y en el aprendizaje colaborativo.

La palabra Moodle era al principio una sigla para el Estudio Modular Mediante objetos Dinámico del Ambiente, que es sobre todo útil a teóricos de educación y programadores, aunque en la actualidad es un potente entorno virtual a través del cual se diseñan infinidad de cursos, proyectos, asignaturas tutorizadas, etc.

En la actualidad, Moodle es proporcionado libremente como un software abierto (bajo la Licencia de Público de ÑU). En otras palabras, que Moodle es registrado como propiedad literaria en donde el usuario posee una serie de libertades adicionales para poder usar, copiar y modificar Moodle.

La finalidad última del proyecto de Moodle es la de dotar a los educadores los instrumentos más adecuados para fomentar y promover el estudio.

Moodle posee una implantación extraordinaria en todo el mundo al servicio de la docencia. Tan sólo en España contamos con 4025 sitios.

La mayoría de las instituciones lo usan como su plataforma para conducir cursos totalmente en línea, si bien también se emplea como herramienta de apoyo a la docencia presencial. En este sentido, se usa para entregar contenidos a los estudiantes y después evaluar la asimilación de dichos contenidos.

Vamos a abordar un caso de innovación curricular en la materia de Lengua Castellana y Literatura de 2º de Bachillerato, en donde Moodle se ha empleado como complemento de de

la enseñanza presencial fuera del horario lectivo (para reforzar los contenidos trabajados en clase) y como pasación de cuestionarios y/o actividades de refuerzo y de ampliación de lo trabajado en el aula.



Figura 1. Moodle como recurso educativo.

#### 1.4 Apoyo a la docencia presencial

A través de la puesta a disposición de los alumnos de una serie de recursos tales como resúmenes de temas, guías de lecturas obligatorias, presentaciones, comentarios de textos, etc. Estos recursos poseen una doble función. Por un lado, complementan las unidades didácticas y, por otro, sugieren una serie de actividades que los alumnos deberán realizar acerca de la temática tratada en el aula. Estas actividades se puntúan y cuentan en la nota final de la asignatura.

Campos, A. (2010). La Moodle como recurso metodológico en las clases de lengua de 2º de Bachillerato (pp. 31-41), en M.A. Gallardo, M.A. Jiménez, R. Llamas y J.M. Trujillo, *Actas de las I Jornadas de Innovación y Buenas Prácticas en el Aula*. Melilla: Facultad de Educación y Humanidades.



Figura 2. Actividades.

Mediante el uso de los foros el alumno participa en el debate sobre alguno de los temas tratados en la asignatura.

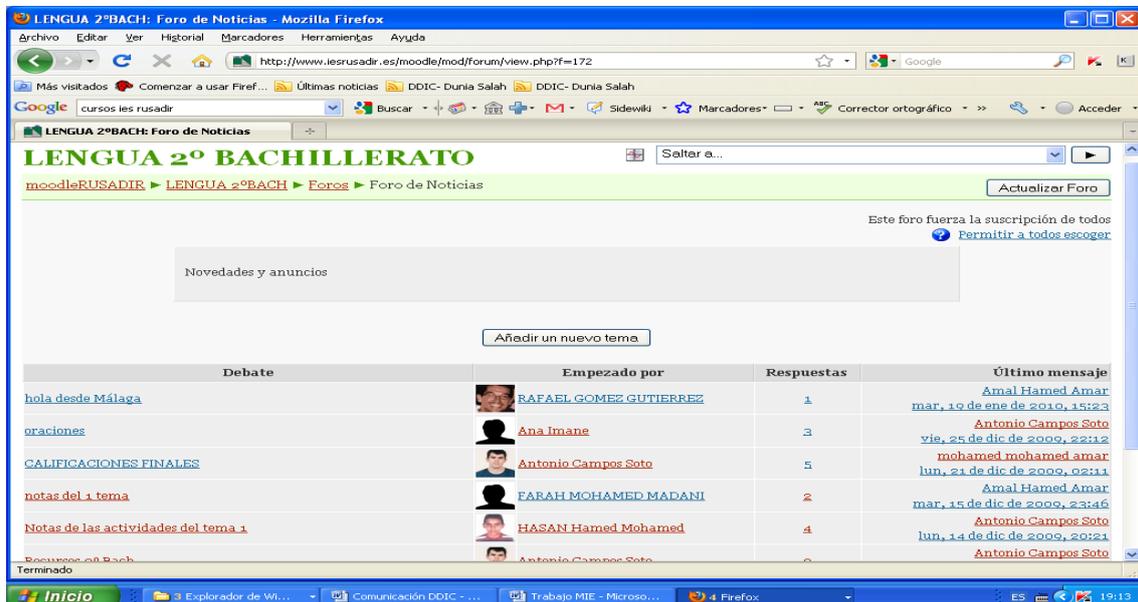


Figura 3. Foro.

Con los cuestionarios de autoevaluación el alumno es partícipe de su propio progreso en la materia. De esta forma, con el uso de Moodle se estimula a los discentes a no depender exclusivamente de un examen final, motivándoles para que expresen su opinión acerca de un tema (foros) y a que realicen investigaciones para los trabajos propuestos, consiguiendo así que el alumno aprenda a buscar información válida y que al mismo tiempo pueda ser capaz de formarse una opinión respecto de un tema debatiendo con sus compañeros y el profesor acerca del mismo. Y sobre todo, que aprenda a relacionarse de una forma no presencial y sin necesidad de un espacio físico de reuniones.

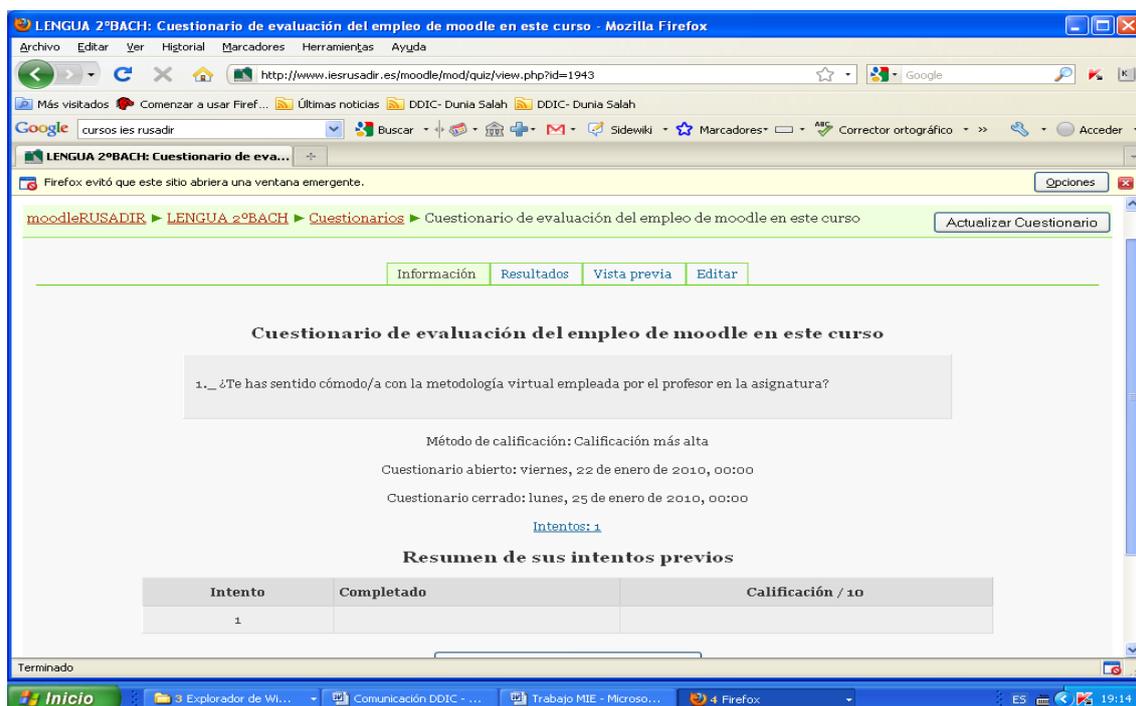


Figura 4. Cuestionario de evaluación.

## 2. Metodología

Este estudio nace desde la práctica y la observación directa con la modesta intención de reflexionar sobre las limitaciones que aún tenemos en nuestras aulas cuando nos centramos únicamente en el libro de texto como recurso educativo.

Se ha empleado un cuestionario como instrumento de recogida de datos con la finalidad de valorar el grado de aceptación que esta nueva metodología ha tenido entre los alumnos del 2º curso de Bachillerato del IES Rusadir de Melilla quienes, durante el primer trimestre de este curso 2009-2010, han seguido en la materia de Lengua Castellana y Literatura una metodología que combina la enseñanza presencial con la metodología E-learning con el objetivo de

enriquecer aún más el aprendizaje del alumno haciéndolo cada vez más autónomo para la toma de decisiones en un entorno globalizado virtualmente.

## 2.1 Cuestionario

1.\_ ¿Crees que es oportuno el momento elegido por el profesor para innovar a través de las TIC?

- Sí, porque...65%

- No, porque...35%

2.\_ ¿Te ha resultado complicado o difícil poder acceder al curso?

- Un poco 85%

- Poco 12%

- Bastante 3%

- Mucho 0%

3.\_ ¿Conocías la plataforma Moodle?

- Sí 82%

- No 18%

4.\_ ¿Qué otros recursos Web 2.0 conoces?

- El Blog del profesor de filosofía 80%

- Messenger, facebook, tuenti, etc 15%

- Ninguno 5%

5.\_ ¿Cómo consideras el empleo de las Nuevas Tecnologías en la enseñanza Secundaria y en Bachillerato?

- Adecuado 33%

- Se deberían emplear más 52 %

- El sistema de estudio es parecido al tradicional 15%

6.\_ Las actividades planteadas por el profesor me han parecido...

- Oportunas 62%
- Demasiado extensas 23%
- Fuera de contexto 15%

7.\_ ¿Crees que la planificación del primer trimestre por parte del profesor ha sido la adecuada?

- Sí, porque...65%
- No, porque...35%

8.\_ ¿Qué sistema de aprendizaje por tareas prefieres?

- El tradicional 45%
- A través de la plataforma Moodle 0%
- Una conjunción de ambos 55%

9.\_ ¿Ha aportado el profesor los suficientes recursos: guías de lectura, materiales y recursos Web para el seguimiento de la asignatura?

- Sí 45%
- No 10%
- Se podrían aportar más 45 %

### **3. Conclusiones**

Un 65% de los alumnos es consciente de la importancia de las nuevas tecnologías en general y de la Moodle en particular como herramienta innovadora que -a pesar de conocerla, a la mayoría les ha resultado un poco difícil de acceder a los recursos del curso- les permite una enseñanza participativa y colaboradora.

Sin embargo, un (55%) opta por un proceso de enseñanza aprendizaje combinado que sea dotado de recursos que apoyen el aprendizaje del alumno en casa.

Finalmente, la mayoría del alumnado se decanta a favor de un empleo de las TIC desde el inicio de la Educación Secundaria, de forma que puedan experimentar más y mejor con estas herramientas.

Campos, A. (2010). La Moodle como recurso metodológico en las clases de lengua de 2º de Bachillerato (pp. 31-41), en M.A. Gallardo, M.A. Jiménez, R. Llamas y J.M. Trujillo, *Actas de las I Jornadas de Innovación y Buenas Prácticas en el Aula*. Melilla: Facultad de Educación y Humanidades.

---

## Referencias Bibliográficas

Pere Marquès Graells, P. (2000). Funciones de las TIC en educación, en <http://www.pangea.org/peremarques/siyedu.htm> (Consultado el 24-01-2010)

POSTMAN, M. (1994) *Tecnópolis*. Barcelona, Círculo de Lectores.

Rosario, Jimmy (2006). "TIC: Su uso como Herramienta para el Fortalecimiento y el Desarrollo de la Educación Virtual". Disponible en el ARCHIVO del Observatorio para la CiberSociedad en <http://www.cibersociedad.net/archivo/articulo.php?art=221>.

<http://www.monografias.com/trabajos13/educvirt/educvirt.shtml>. Desafíos y fundamentos de educación virtual (consultado 23-01-2010).

[http://docs.moodle.org/es/Usos\\_didácticos](http://docs.moodle.org/es/Usos_didácticos) (consultado 23-01-2010)



# Mejorar la formación de los futuros psicopedagogos compartiendo conocimientos y experiencias desde un edublog

---

García Guzmán, Antonio  
Sánchez Núñez, Christian Alexis  
Gallego Ortega, José Luis  
Rodríguez Fuentes, Antonio  
López Báez, Vanesa

## Introducción

La comunicación que se presenta en estas jornadas de innovación y buenas prácticas en el aula pretende mostrar a la comunidad educativa un proyecto de innovación docente que se ha desarrollado en la Universidad de Granada durante el curso 2008-2009, utilizando como base las grandes posibilidades que nos ofrece la Web 2.0.

Desde el punto de vista educativo hay diversas experiencias que han utilizado este tipo de metodología y este tipo de herramientas, aplicándolas a fines educativos diversos: enseñanza de idiomas (Puche, 2006), como medio de reflexión docente, diario personal en la asignatura del “practicum”, como medio de divulgación y comunicación científica (Salinas y Cabezas, 2008) o, incluso, previo a la planificación o la intervención psicopedagógica. Su funcionalidad radica en la sencillez de este recurso, permitiendo trabajar los dilemas, la resolución de problemas o la auto-reflexión sobre la profesión o la propia trayectoria académico-profesional (Puche, 2006).

De este modo, este proyecto ha planteado la creación de un blog o bitácora para que tanto alumnos como profesores participen en él y se creen espacios para la reflexión e intercambio de experiencias y buenas prácticas (<http://especial-ugr.blogspot.com/>) (Cfr. Imagen 1). Este

blog ha sido útil como diario de aprendizaje de las asignaturas propias del campo de la Educación Especial (diario reflexivo del alumnado sobre las actividades que se han realizado, ya hayan sido en la misma clase o, bien, en horario extra-académico, incluyendo aquí las visitas a centros de Educación Especial, centros de equinoterapia, asociaciones, etc.).



Figura 1. Bitácora de Educación Especial.

Se ha fomentado y promovido que, a través de este “edublog”, especializado en Educación Especial, el alumnado sea partícipe de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, siga las asignaturas implicadas en dicho proyecto de manera sistemática y vea este espacio como un punto de encuentro en el que estudiantes y profesores de todos los niveles educativos reflejan y comparten sus conocimientos, inquietudes, pensamientos, sentimientos y aportan significados a este campo de estudio.

Actualmente, y en atención al éxito del presente proyecto, éste ha sido nuevamente aprobado por la Universidad de Granada (Unidad de Innovación Docente) y ha continuado su desarrollo durante el curso actual (2009-2010), aunque con algunas novedades con respecto al anterior, entre ellas, la visión de la Educación Especial desde una perspectiva más amplia, como es la Atención a la Diversidad (Bitácora de Atención a la Diversidad).

## 1. Objetivos del proyecto

En este proyecto se han planteado una serie de objetivos que es preciso enumerar, ya que, de este modo se pueden comprender con mayor facilidad las pretensiones del mismo:

- Implementar una metodología de relación didáctica entre el profesorado de asignaturas propias del campo de conocimiento científico de la E.E. y el alumnado participante en las mismas.
- Crear un blogosario de conceptos específicos para cada una de las asignaturas implicadas en dicho proyecto: Bases psicopedagógicas de la Educación Especial, Aspectos Evolutivos y Educativos de la Deficiencia Auditiva, Educación Especial y Adaptaciones Curriculares.
- Plantear la actividad del DIARIO en red, conservando su técnica narrativa, pero estimulando la interacción en el contenido, en este caso, sobre temas específicos de las asignaturas implicadas.
- Implicar al profesorado que tiene docencia en alguna asignatura relacionada con la Educación Especial en el desarrollo de esta experiencia, con la intención de fomentar una mayor coordinación en la implementación y el seguimiento de dichas materias y facilitando la adaptación al crédito ECTS.
- Estimular la interacción didáctica a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, intentando favorecer la orientación del alumnado que cursa estas asignaturas.
- Facilitar el intercambio de reflexiones, opiniones, tareas académicas, guías de trabajo..., entre alumnos de los campus de Ceuta y de Granada.

## **2. Roles del profesorado y del alumnado en el edublog**

El rol del profesor en el blog ha sido fundamental y ha contribuido a la utilización de nuevas metodologías más acordes con el nuevo proceso de convergencia europea y, del mismo modo, el cambio de rol del alumnado a un mayor dinamismo.

Estos cambios de roles y ese seguimiento más continuado de las asignaturas, tanto por el profesorado como por el alumnado, ha propiciado mejoras en la formación de estos últimos y también en la consideración de la labor del profesor como orientador y guía en los procesos de aprendizaje que ha de desarrollar el alumnado y, por otro, el propio alumnado ha apreciado la importancia que tiene la constancia en estas asignaturas, la importancia del aprendizaje autónomo y la gran cantidad de recursos que hoy día existen para trabajar desde y para la diversidad.

Cada uno de los temas o tópicos desarrollados en clase ha tenido un hueco en el blog y se ha ampliado y/o complementado para facilitar y apoyar los aprendizajes que el alumno va adquiriendo en el día a día. Además, ellos mismos han podido alcanzar una mayor comprensión y dominio de dichos contenidos, ya que, en ocasiones, no son tratados con suficiente profundidad, principalmente, por falta de tiempo para desarrollar toda la programación de la asignatura.

### **3. Beneficios de la inclusión de asignaturas en el edublog**

Concretamente, las características propias de los edublogs hacen de esta herramienta un instrumento de gran valor para su uso educativo dentro de un modelo constructivista (Fumero, 2008). Los blogs, en general, sirven de apoyo al e-learning, establecen un canal de comunicación informal entre profesor y alumno, promueven la interacción social, dotan al alumno con un medio personal para la experimentación de su propio aprendizaje y, por último, son fáciles de asimilar basándose en algunos conocimientos previos sobre tecnología digital (Lara, 2005).

Más concretamente y centrándonos en nuestro proyecto, la creación de la “Bitácora de Innovación Educativa en la Educación Especial” y la inclusión de asignaturas específicas en el mismo, ha vislumbrado una serie de beneficios que, a continuación, se citan:

- Se ha centrado en ampliar y mejorar los contenidos de determinadas asignaturas, en este caso, de asignaturas vinculadas a la Educación Especial.
- Ha resultado muy útil para el ejercicio y seguimiento de actividades.
- Ha permitido al profesorado ir más allá de los apuntes, mediante una tecnología Web: accesible, multi-formato, pública; Arquitectura Web: búsqueda, cronología, actualización, reordenación interna por categorías, etiquetado, visual; Interacción: ajuste de contenidos y léxicos, colaborativa (folksonomía, ...), criterios editoriales y docentes compartidos y, se ha establecido una comunicación: docente-discente, especializada- profesional y pública.
- Ha permitido el aprendizaje en grupos cooperativos.
- Ha orientado y posibilitado en el alumnado la potenciación de una serie de destrezas para la recuperación de información especializada, selección de contenidos...
- Ha anticipado problemas en el aprendizaje o dificultades de la comunicación con los grupos y les ha permitido intervenir de forma más inmediata en los contenidos y/o comentarios que se iban generando en el blog.
- Ha posibilitado al alumnado experimentar cualidades relacionadas con el ejercicio profesional correspondiente a las materias académicas.
- Ha permitido almacenar información, enlaces, comentarios y resultados de los debates que se han producido en un curso académico.
- Ha permitido, por un lado, una evaluación más cercana de la actividad y el desempeño docente así como una mayor y mejor autoevaluación del alumno sobre sus procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Ha posibilitado el que los alumnos registren su satisfacción en las diferentes asignaturas que se desarrollan en el Blog.
- Ha recogido otras sugerencias, demandas de participantes y de visitantes al Blog.

## 4. Evaluación del proyecto

Con este proyecto se ha conseguido motivar al alumnado mediante otras formas de aprender, de expresarse y de adquirir conocimiento. La formación teórico-práctica recibida en clase ha tenido continuidad en cada uno de los vídeos, experiencias y comentarios que se “han colgado” en el blog, de forma que el aprendizaje del alumnado ha sido totalmente significativo y constructivista.

Aunque en estas titulaciones el alumnado muestra interés por todo lo referente a la Educación Especial, ha desarrollado mayor sensibilidad, gracias a los casos reales mostrados en el blog.

Además, el hecho de poder expresar sus opiniones y reflexionar acerca de prácticas llevadas a cabo en diferentes centros, casos reales de niños/as, entre otros, ha dado la oportunidad de demostrar los conocimientos teóricos que poseen y su utilidad para hacer frente a la vida real. De hecho, los resultados académicos de la mayoría del alumnado que ha participado en esta experiencia, han sido muy positivos.

En definitiva, a través de las TICs se ha acercado la realidad de personas con necesidades específicas de apoyo educativo al alumnado universitario, conectándola con la formación teórico-práctica que han ido adquiriendo en clase durante el curso académico. Por ello, queda justificada la ampliación de este proyecto para el curso 2009-2010.

Esta experiencia de innovación ha concluido con un proceso de estudio evaluativo para analizar las posibilidades del procedimiento desarrollado y su funcionalidad de cara al desarrollo de las asignaturas implicadas y a la ampliación y mejora de dicho proyecto.

La evaluación, que se ha llevado a cabo a lo largo del proyecto, se ha desarrollado en cuatro niveles (Cfr.Tabla 1):

1	En la dimensión de <i>Alumnado</i> participante en la experiencia
2	En la dimensión del <i>profesorado implicado</i>
3	En la dimensión de <i>Textos o comentarios realizados a lo largo del desarrollo de las materia.</i>
4	En la dimensión experiencial

1) En el ámbito de Alumnado participante en la experiencia, antes de que el proyecto culminase y, por tanto, de la docencia presencial, se realizó una mesa redonda sobre esta experiencia, tratando diferentes aspectos del proyecto:

- ¿Cómo se han visto en el proyecto?
- ¿Qué les ha aportado esta experiencia?
- ¿Qué dificultades han encontrado en el mismo?
- ¿Qué mejoras se han establecido en su actividad práctica?

En definitiva, los resultados extraídos de este intercambio de opiniones y de las demás evaluaciones continuas que se llevaron a cabo a lo largo del curso, han dejado constancia de lo útil y práctico que les ha resultado el blog; la gran cantidad de información práctica que se les ha aportado desde el mismo; la importancia que ha tenido la actualización diaria del blog para que ellos se hayan sentido motivados por éste; lo beneficioso que ha sido para todos el intercambiar experiencias sobre estos temas, llegando, incluso, a apasionarles, o la satisfacción que les ha producido el ver los frutos de una visita a un Centro de Educación Especial, a un centro de equinoterapia, o a una asociación, ya que, posteriormente a estas visitas se han extraído y comentado fotos y vídeos sobre el mismo.

De este modo, el blog ha sido un buen complemento de estas asignaturas y un método eficaz para ampliar, contrastar y mejorar su formación y conocimiento sobre esta materia.

2) En el ámbito de profesores, se han realizado diferentes reuniones que nos han permitido aprender de nuestros errores, obtener feedback y mejorar el tipo de actividades que se han planteado.

Cabe decir que, en definitiva, la valoración que el profesorado implicado en este proyecto ha hecho sobre el mismo ha sido muy positiva, lo que ha posibilitado que estos mismos profesores decidieran presentar la ampliación de dicha experiencia, aunque con las mejoras oportunas que, obviamente, se han incluido en el proyecto "Bitácora de Atención a la diversidad" (véase el apartado correspondiente sobre puntos débiles y fuertes. Cfr. Tabla 2).

3) En cuanto a Textos y del blogosario, se han valorado los siguientes apartados: a) el cumplimiento de objetivos; b) la implicación de todos los participantes; c) las actividades que se han desarrollado; d) la observación de los alumnos; e) estudio de la correspondencia entre adquisición de competencias, implicación en el proyecto y calificación obtenida y la coordinación e implicación de otros profesionales.

4) En cuanto a las experiencias, se ha conseguido acercar al alumnado a la realidad profesional, la integración en el equipo profesional y los recursos aplicados.

Finalmente, destacar que, como cualquier proyecto, tiene muchos puntos fuertes, pero también adolece de ciertas limitaciones o puntos débiles que se habrán de ir mejorando en los próximos cursos y que se citan, a continuación:

García Guzmán, A.; Sánchez Núñez, C.A.; Gallego, J.L.; Rodríguez Fuentes, A. y López Báez, V. (2010). Mejorar la formación de los futuros psicopedagogos compartiendo conocimientos y experiencias desde un edublog (pp. 41-51), en M.A. Gallardo, M.A. Jiménez, R. Llamas y J.M. Trujillo, *Actas de las I Jornadas de Innovación y Buenas Prácticas en el Aula*. Melilla: Facultad de Educación y Humanidades.

PUNTOS FUERTES	POSIBILIDADES DE MEJORA Y/O PUNTOS DÉBILES
Mayor seguimiento de la materia y de todo lo relacionado con la misma.	Sería positivo ampliar el número de participantes (profesorado, alumnado,...). Igualmente, es de destacar que el alumnado ha mostrado cierta dificultad para expresar sus pensamientos y análisis reflexivos en el BLOG.
Mayor conocimiento de diferentes temas, relacionados con estas asignaturas, ya que para complementar las sesiones presenciales, en el blog se han colgado vídeos, viñetas, experiencias y demás recursos didácticos, para que los alumnos complementen, amplíen y contrasten los temas desarrollados en las sesiones presenciales.	Es preciso abarcar una temática más general, relacionada con la Atención a la Diversidad.  Ha habido un menor aprovechamiento del blog en las asignaturas del primer cuatrimestre, debido a la fecha en la que fueron concedidos los proyectos de innovación.
Se ha aumentado considerablemente la motivación de los alumnos por estas materias, ya que éstos han valorado muy positivamente ese mayor acercamiento del profesorado con el alumnado, esa actualización continua del blog,...	Trabajar desde el aula las entradas semanales que se muestran en el blog, con el fin de que el alumnado no tenga problemas a la hora de participar expresando sus opiniones.  Se ha iniciado la elaboración del glosario, pero ha sido la actividad que más trabajo ha costado, debido, principalmente, a su laboriosidad.
Ha habido una mayor implicación del alumnado en estas materias.	Podría ser útil el incluir el uso y manejo del blog como un aspecto más de la asignatura, presentándolo con el programa de la misma. Para ello, es necesario que los proyectos de innovación se concedan cuando comienza el curso académico.
Se ha producido un mejor y mayor manejo de las TICs, especialmente las relacionadas con el BLOG.	Se debe tener más en cuenta las aportaciones, inquietudes e intereses del alumnado, para incluirlos en el blog.
Ha habido una mayor sensibilización e implicación del alumnado por temas relacionados con la Educación Especial y su intervención.	Continuar con las actividades iniciadas en el blog durante este curso como el glosario o el diario de aprendizaje.

La evaluación externa, realizada por otros compañeros de la Universidad y por profesionales que, posteriormente, se han incorporado al blog, nos ha proporcionado una serie de sugerencias, fruto de diferentes seminarios de seguimiento que hemos tenido, en los que se ha llegado a las siguientes conclusiones:

- La actualización del blog, recursos facilitados, información y casos prácticos han sido y están siendo muy útiles, atendiendo a la evaluación realizada por el alumnado.
- Se ha facilitado la participación del alumnado en el blog y se ha visto un resultado muy satisfactorio en la propia transferencia de esos conocimientos en los debates que han participado y en la evaluación de los trabajos prácticos realizados.
- Se ha promovido la implicación de profesionales que trabajen desde otra perspectiva y otros niveles, para que se aporten casos prácticos basados en las realidades concretas de Granada y Ceuta (aspecto que se ha incluido en el proyecto de innovación que, actualmente, se encuentra en ejecución).
- Ha sido fundamental recordar en las clases la importancia de seguir colaborando, participando y contribuyendo en el blog, así como partir de sus intereses e incluirlos en el blog para que les motive y les acerque a estas realidades.

## Referencias Bibliográficas

- Fumero, A. (2008). Weblogs en la Docencia Universitaria. Recuperado el 10 de mayo de 2009, de <http://www.slideshare.net/amfumero/weblogs-en-la-docencia-universitaria>.
- Lara, T. (2005). Blogs para educar. Usos de los blogs en una pedagogía constructivista. Telos, 65. Recuperado el 6 de abril de 2009, de <http://www.campusred.net/telos/articulocuaderno.asp?idarticulo=2&rev=6>.
- Orihuela, J. L. y Santos, M. L. (2005). Los weblogs como herramienta educativa: experiencias con bitácoras de alumnos. Recuperado el 6 de abril de 2009, de [Quadernsdigitals.net](http://www.quadernsdigitals.net), [<http://www.quadernsdigitals.net>].
- Puche Pérez, J. (2006). Los grandes portales de internet y los “blogs” en la enseñanza de idiomas. *Idiomanías*, 14, 7-10.
- Salinas, D., y Cabezas, A. (2008). Los blogs como nuevo medio de comunicación científica. Recuperado el 17 de abril de 2009, de <http://www.campusred> [http://ec3.ugr.es/publicaciones/Torres-Salinas, Daniel y CabezasClavijo, Alvaro. Los blogs como nuevo medio de comunicacion cientifica.pdf](http://ec3.ugr.es/publicaciones/Torres-Salinas_Daniel_y_CabezasClavijo_Alvaro_Los_blogs_como_nuevo_medio_de_comunicacion_cientifica.pdf).

García Guzmán, A.; Sánchez Núñez, C.A.; Gallego, J.L.; Rodríguez Fuentes, A. y López Báez, V. (2010). Mejorar la formación de los futuros psicopedagogos compartiendo conocimientos y experiencias desde un edublog (pp. 41-51), en M.A. Gallardo, M.A. Jiménez, R. Llamas y J.M. Trujillo, *Actas de las I Jornadas de Innovación y Buenas Prácticas en el Aula*. Melilla: Facultad de Educación y Humanidades.

---

Santos, J. I., Galán, J. M. y del Olmo, R. (2005). Nuevas estrategias de enseñanza: experiencia con Weblogs. En D. De la Fuente (Ed.). *Actas del IX Congreso de Ingeniería de Organización*, (pp. 137-138). Oviedo: ADINGOR



# Del aprendizaje tradicional al colaborativo: GOOGLE DOCS

---

Boumadan Hamed, Moussa  
Segura Robles, Adrián

Facultad de Educación y Humanidades de Melilla. Universidad de Granada

## Resumen:

La era de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el ámbito educativo de nuestra sociedad actual, hace que sea necesario replantearse los métodos de enseñanza tradicionales, en concreto, el aprendizaje colaborativo.

Esta comunicación pretende abordar, desde un enfoque social, el uso de las nuevas tecnologías de la información en procesos de aprendizaje colaborativo.

**Palabras Clave:** *GoogleDocs, aprendizaje colaborativo, Web 2.0*

## Abstract:

The era of Information and communication technology (ICT) in the field of education of our society, makes it necessary to rethink the traditional teaching methods, in particular, collaborative learning.

This communication is intended to address, from a social approach, the use of new information of technology in collaborative learning processes.

**Key Words:** *GoogleDocs, Collaborative learning, Web 2.0*

## **Introducción**

El aprendizaje colaborativo nace a partir de las teorías cognoscitivas, en las que Piaget señalaba cuatro factores que eran capaces de modificar las estructuras cognitivas. Éstas eran la maduración, la experiencia, el equilibrio y la transmisión social, capaces de ser evocados mediante ambientes colaborativos.

Podemos observar con claridad la incidencia de la colaboración en la Teoría Constructivista propuesta por Vygotski. El aprendiz requiere de la ayuda de un agente mediador para poder alcanzar la zona de desarrollo próximo.

La sociedad emergente se ha nutrido de estos planteamientos educativos, y ha ido evolucionado con ellos alcanzando medios para desarrollarlos de forma cada vez más sofisticada. No han escapado a la impregnación por la introducción de las TIC. Con la aparición de nuevas herramientas o software se ha conseguido hacerlas funcionar de forma online. Estas herramientas son las denominadas Web 2.0.

Una de las multinacionales más interesadas en desarrollar estas herramientas ha sido Google. Su fama a nivel mundial se desarrolló más por el software diseñado para servir como un buscador en red que por las diferentes aplicaciones con connotaciones educativas y académicas.

Dentro de éstas últimas se encuentra GoogleDocs. Una herramienta diseñada para el desarrollo de trabajos online, con el aliciente de poder trabajar más de una persona a la vez en tiempo real. Las ventajas que esto proporciona son inmensas, ya que acerca a los individuos cuando su separación puede ser de miles de kilómetros.

Años atrás ya los modelos educativos concebían la colaboración como uno de los factores principales en los procesos de enseñanza - aprendizaje. En la actualidad este concepto ha ido desplazándose al olvido, concibiendo la escuela como una transmisora de conocimientos unidireccionales. La aparición de las herramientas Web 2.0 y su integración en el ámbito educativo han dado lugar a la reinserción del concepto "aprendizaje colaborativo," el cual procederemos a definir con exactitud.

## **1. El aprendizaje colaborativo y las Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación**

Este concepto "aprendizaje colaborativo" hace referencia a un ideal basado en la construcción de conocimiento teniendo en cuenta los principios de cooperación, trabajo en equipo, responsabilidad y comunicación.

- Cooperación: el grupo en sí dirige y supervisa las tareas, y ellos mismo son los encargados de seleccionar y evaluar las propuestas a llevar a cabo.

- Trabajo en equipo: la importancia erradica aquí en al supresión de un guía, denominado líder, que debería dirigir el proceso. En su casa aparecen individuos que son líderes de sus propias tareas, las cuales le fueron encomendadas por decisión del grupo entero.
- Responsabilidad: el punto anterior nos lleva al concepto de la responsabilidad. Cada individuo es responsable de la tarea que debe llevar a cabo.
- Comunicación: es imprescindible para conseguir que un aprendizaje sea colaborativo. La exposición de las tareas llevadas a cabo por los individuos del grupo de trabajo necesitan ser discutidas constructivamente, para ello se precisa de una comunicación clara.

Según Martí y Solé (1996), el trabajo colaborativo ha de ser una actividad gratificante que fomente el desarrollo cognitivo, la capacidad de aprendizaje autónomo y las relaciones constructivas con los otros.

La introducción de las Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación, ha supuesto un empuje para el fomento del trabajo colaborativo, y en consecuencia para el avance de la implementación del constructivismo en el ámbito educativo. Aquellos principios que rigen este postulado contemplan una enseñanza basada en la construcción de conocimientos de forma cooperativa entre individuos. Las herramientas que a nuestra disposición ponen las NNTT, en concreto las Web 2.0 son idóneas para tal fin.

Web 2.0 es un concepto que entró en circulación en 2004, viniendo a sustituir la ya existente Web 1.0 o estática. Este paso fue de una importancia vital, ya que el nuevo concepto mantenía como principal cambio y característica la interacción entre editores y consumidores de información a través del World Wide Web, en contraposición a la Web estática que interponía una barrera entre emisores y receptores, privándolos de la posibilidad de interactuar.

Con la desaparición de la era de los programadores u editores web sofisticados y exclusivos, se ha pasado a una época en la que todo usuario dispone de facilidad y herramientas para ser tanto editor como consumidor de información online, con suma facilidad. Los aportes de esta nueva filosofía a la educación fueron formidables. Los principios constructivistas que tanto han costado ir introduciendo en una sociedad en la que predominaron los postulados descendientes de las legendarias teorías conductistas, se han fortalecido y han encontrado los medios idóneos para su total establecimiento como referencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El trabajo colaborativo lleva al trabajo en grupo. Esta premisa no sólo consigue establecer mejoras desde el punto de vista de la construcción de conocimientos, sino a una formación general en la que se ven reforzados aspectos tanto afectivos y actitudinales como motivacionales. La mencionada Web 2.0 ha dotado a la red de una serie de herramientas u aplicaciones capaces de establecer esta metodología de trabajo. Los wikis, GoogleDocs, Adobe Acrobat, etc. Son un claro ejemplo de medios con capacidad para establecer un trabajo colaborativo en red. No sólo son utilizados en el aula, sino que son capaces de romper las

barreras de los cimientos de este, dando lugar a trabajos cooperativos entre individuos de cualquier lugar del planeta.

Dentro del abanico de instrumentos de trabajo cooperativo online, uno de los más extendidos e interesantes desde los puntos de vista tanto de impacto social, por pertenecer a una multinacional de éxito en el mercado de las telecomunicaciones, como por la facilidad de su manejo, es GoogleDocs. En el siguiente apartado revisaremos su funcionalidad y las posibilidades que nos ofrece para el ámbito académico en general.

## 2. GoogleDocs

No es fácil definir de forma exhaustiva todo lo que engloba GoogleDocs. Internet está lleno de definiciones, incluso en la página oficial no se establece de forma clara o completa qué es o concretamente, para qué sirve esta herramienta.

Para acercarnos al conocimiento de esta aplicación podemos observar en Mohammed y Ramírez (2009) una serie de características definitorias de Google Docs. Señalan a esta como una herramienta Web 2.0 cuyo uso es gratuito y permite trabajar de forma colaborativa en documentos, hojas de cálculo, presentaciones y otro tipo de documentos. Consideran relevantes las siguientes características:

- Crea documentos básicos
- Sube archivos en una variedad de formatos incluyendo DOC, XLS, ODT, ODS, RTF, CSV, PPT, etc. Estándares tanto de software libre como de propietario
- Los editores tienen las herramientas más comunes de las aplicaciones de escritorio
- Edición colaborativa
- Compartición instantánea
- Importar/Exportar en diversos formatos, incluyendo pdf
- Administración de documentos
- Publicación en línea y control de accesos
- Registros de cambios y control de versiones



Figura 1. GoogleDocs.

Se puede observar de forma clara las grandes connotaciones y posibilidades educativas que ofrece esta herramienta. Es importante destacar la facilidad de acceso y la simplicidad de su manejo. Hoy en día internet está al alcance de un porcentaje de población, en países desarrollados, muy elevado. Disponer de un ordenador con conexión a la red de redes está al alcance de mucho en sus hogares y de todos en las instituciones educativas y lugares públicos que lo ofrecen de forma gratuita. Esto sumado al dominio que ejerce google en su mercado, hace de esta herramienta un medio interesante no sólo desde el punto de vista de su facilidad y comodidad de manejo, sino desde su extensión en cuanto a marketing y publicidad, que inevitablemente acerca y consigue que los usuarios hagan mayor utilidad de él.

GoogleDocs es una aplicación ofimática con la novedad de su funcionalidad online. Hay que hacer constancia de que aún no se puede equiparar a programas como Office desde el punto de vista de las opciones de edición. GoogleDocs en cuanto a edición posee las características básicas, su fuerte es la posibilidad de hacer trabajar a varios miembros sobre una misma hoja de Word, Excell o Power Point, acercando a estos y haciéndoles colaborar constructivamente.

### 3. ¿Por qué GoogleDocs? Venatajas y desventajas en comparación con Acrobat

En la actualidad GoogleDocs no vive sólo en el terreno de las aplicaciones de trabajo colaborativo online. Existen otras herramientas similares que intentan desbancar el monopolio

que está ejerciendo Google entorno a este tipo de herramientas. Una de las que más se ha acercado al éxito de Google Docs es Acrobat de Adobe System.

En Acrobat y concretamente en Buzzword se puede escribir y colaborar con cualquier tipo de documentos en cualquier momento y lugar, al igual que GoogleDocs.

A continuación presentamos una tabla comparativa de ambas herramientas con sus ventajas y desventajas:

	
Trabaja sobre lenguaje estándar (java, html, css, php) consiguiendo un uso más cómodo y exento de problemas de carga y trabajo en tiempo real.	Creada en flash, por lo que tenderá a ser más lento en la carga.
La estética de google docs es sencilla, parecida a los procesadores de texto habituales.	La estética de Acrobat es muy depurada, gracias a la utilización de flash, que consigue que parezca un juego.
GoogleDocs tiene el acceso a todas sus funciones establecido como totalmente gratuito.	Acrobat permite el acceso ilimitado a todas sus funciones sólo mediante pago.
GoogleDocs crea html (comprimido), open office, .rtf, Word, .pdf, texto, .ppt, .xls.	Acrobat crea archivos pdf.
Se puede trabajar sobre documentos de texto, presentaciones y hojas de cálculo.	Trabaja sobre documentos de texto.
GoogleDocs sube los mismos archivos que es capaz de crear.	Acrobat sube más archivos de los que es capaz de crear: .doc, .odt, .ppt, .txt, .rtf.
Comparte y trabaja con otros usuarios en tiempo real.	Comparte y trabaja con otros usuarios en tiempo real.
Existe la posibilidad de recuperar versiones anteriores de trabajo.	Existe la posibilidad de recuperar versiones anteriores de trabajo.

Figura 2. Comparativa de aplicaciones.

#### 4. Experiencia práctica con GoogleDocs

Después de un repaso teórico y una clasificación objetiva de esta herramienta se pasa a comentar las primeras experiencias prácticas que se ha tenido con ella. Cabe destacar que

estamos situados en la era de los "nativos digitales". En consecuencia se tiene la ventaja de conocer el funcionamiento básico de la mayoría de dispositivos electrónicos, lo cual favorece a los individuos en la actualidad a poder sumergirse de forma fugaz en este tipo de herramientas sin problemas relacionados con la dificultad del manejo.

Ante los contratiempos que surgen a la hora de realizar proyectos académicos en grupo, surge la necesidad de utilizar GoogleDocs. Es un instrumento, como comentamos en apartados anteriores, de trabajo factible, interesante e innovador que nos presenta la oportunidad de trabajar de forma colaborativa a través de internet. Entre la variedad de tareas, cabe destacar la posibilidad de crear documentos de texto, hojas de cálculo, presentaciones y bases de datos desde la misma aplicación o importarlos utilizando su interfaz web. Además permite subir cualquier tipo de archivo, aspecto que lo hace mucho más competente que otros programas de sus mismas características. Pero lo más importantes de esta herramienta es la sencillez a la hora de trabajar con ella y la ventaja de la gratuidad.

Todo esto consigue solventar los mencionados inconvenientes. No sólo en cuanto a la posibilidad de poder trabajar desde la lejanía, sino a poder hacerlo con calidad, ofreciendo servicios de ofimática similares a los que puedan utilizarse en las instituciones educativas como lo son Office de Microsoft u OpenOffice.

La experiencia que se llevó a cabo en La Facultad de Educación y Humanidades de Melilla, en concreto en la asignatura Diseño Desarrollo e Innovación del Currículum de la Licenciatura de Psicopedagogía, constató la idoneidad de Google Docs para trabajos colaborativos online.

Quedó patente la sencillez de uso y la comodidad de poder trabajar desde casa, como si se estuviera en el aula. La creación de un documento en conjunto, donde diferentes compañeros aportaban contenidos tales como opiniones propias u referencias a otras producciones, para finalmente entre todos darles una forma, es una experiencia de trabajo colaborativo meramente satisfactorio, que consigue despertar una motivación intrínseca inmensa en los participantes.

Con la práctica habitual en elaboración de trabajos colaborativos mediante GoogleDocs se ha constatado que el proceso se consigue de forma más amena y controlada mediante el establecimiento de unas pautas comunes de trabajo, dependientes de la finalidad del documento.

## **5. Estrategias de uso de GoogleDocs**

A continuación presentamos una serie de guías o estrategias que fomentan un buen ambiente en un entorno de trabajo colaborativo centrado en la plataforma GoogleDocs.

## 5.1 Trabajando con colores

Cuando nos centramos en un trabajo global (todos participan en todas las partes del trabajo), nuestra estrategia principal es usar colores. A nivel de trabajo nos permitirá ver las aportaciones que cada persona hace y en el caso de que hubiera un coordinador, este sería el encargado de ir gestionando o haciendo comentarios (por su puesto en otro color) a los demás participantes.

Ejemplo: Un profesor quiere corregir e ir viendo las aportaciones de un trabajo que están realizando dos alumnos. El alumno uno podría tener color azul, el dos color rojo. El profesor en todo momento identifica las aportaciones de cada uno, pudiendo el utilizar otro color para sus correcciones.

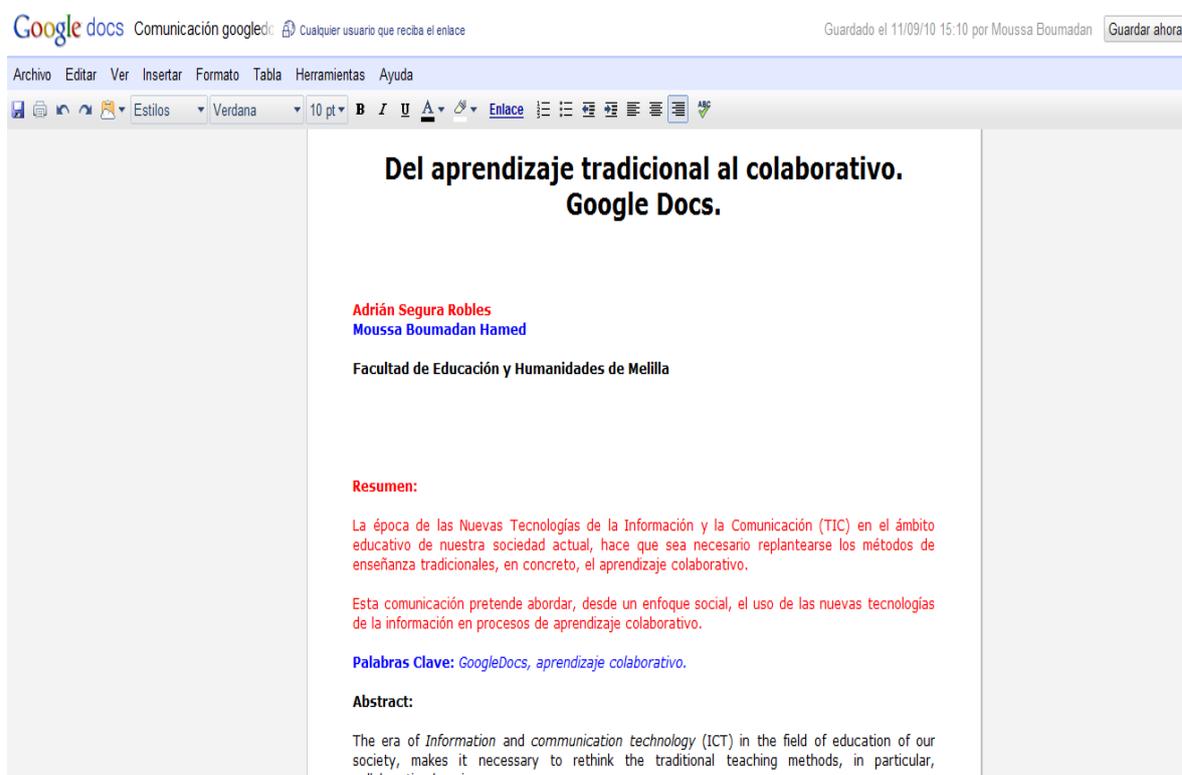


Figura 3. Trabajando con colores.

## 5.2 Colores y progreso

Esta técnica consiste en que todos los participantes siguen las mismas reglas de color, en este caso nos ayudarán a seguir el progreso o la aceptación de cada parte del proyecto.

Ejemplo: El color rojo significa información nueva, cuando otro usuario la revisa la pone en azul, para que definitivamente el último, la ponga en negro dando la información como válida para el proyecto. En caso de que alguno no estuviese de acuerdo con alguna parte se deben escribir los comentario en mayúsculas y entre paréntesis para evitar confusiones con el texto principal.

### 5.3 Usando la opción comentarios

Esta estrategia va dirigida principalmente al docente, aunque puede usarse sin problemas para trabajar entre los miembros de grupos de cualquier tipo, ya que también podemos jugar con los colores en esta opción.

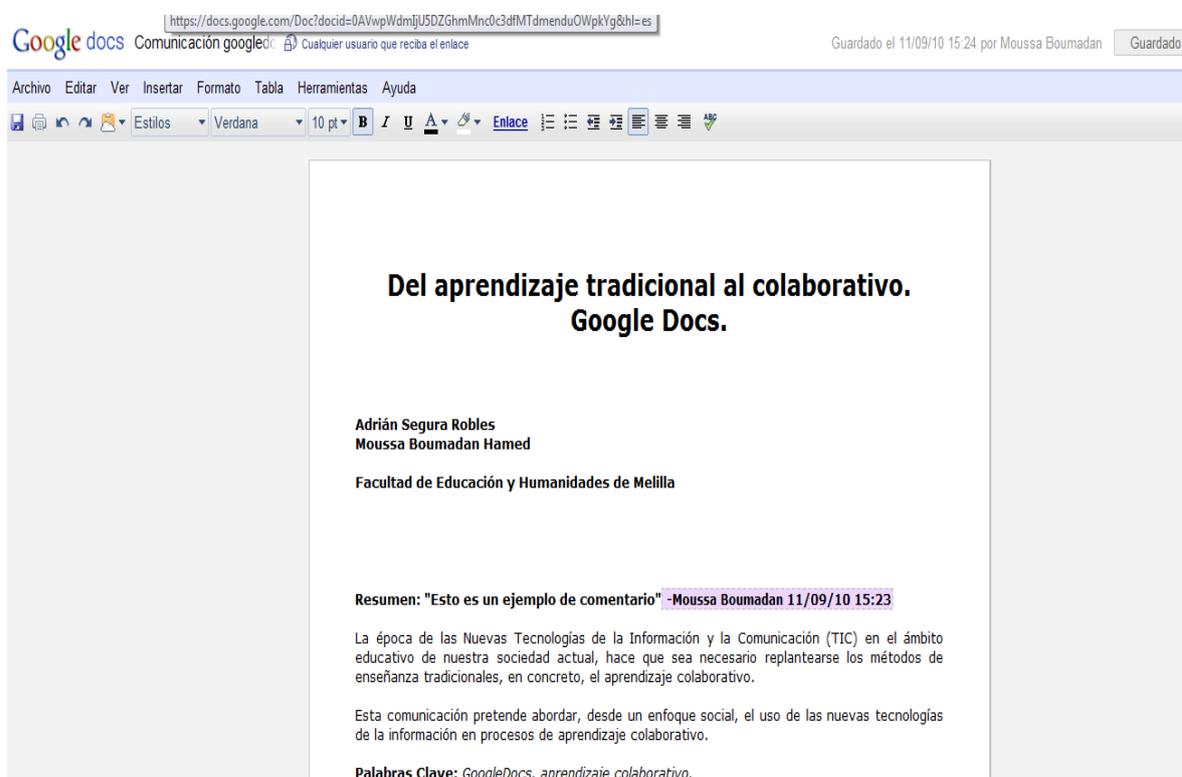


Figura 4. Usando la opción comentarios.

Consiste en usar el método anterior (colores) pero usando la opción de comentarios que nos proporciona GoogleDocs. Ponemos el ratón en la parte que queramos añadir el comentario, seguidamente pulsamos insertar comentario. Una vez que tengamos el comentario, pinchando sobre el podremos ver las distintas opciones que nos da, como por ejemplo cambia el color.

Boumadan, M. y Segura, A. (2010). Del aprendizaje tradicional al colaborativo: GoogleDocs (pp. 53-62), en M.A. Gallardo, M.A. Jiménez, R. Llamas y J.M. Trujillo, *Actas de las I Jornadas de Innovación y Buenas Prácticas en el Aula*. Melilla: Facultad de Educación y Humanidades.

---

## **Referencias Bibliográficas**

Martí, E. y Solé, I. (1996). Conseguir un trabajo en grupo eficaz. Cuadernos de Pedagogía. (255), pp.59-64.

Mohammed, J. y Ramírez, R. (2009). Herramientas Web 2.0 para el Aprendizaje Colaborativo. Consultado el: 13 de Mayo de 2010, en: [http://remo.det.uvigo.es/solite/attachments/038\\_Web%202.0.pdf](http://remo.det.uvigo.es/solite/attachments/038_Web%202.0.pdf)

# Visión de futuro: de la tiza a la tinta virtual

---

Segura Robles, Adrián  
Boumadan Hamed, Moussa

Facultad de Educación y Humanidades de Melilla. Universidad de Granada

## Resumen:

Esta comunicación procura considerar la necesaria introducción de las nuevas tecnologías, que con las nuevas competencias introducidas por la LOE, se deben presentar en los centros educativos. En concreto se centra en la preparación y el uso de las nuevas pizarras digitales interactivas que se han instalado en los centros de educación primaria.

Nuestra sociedad siente la necesidad de crear los llamados profesores informáticos, docentes con las competencias digitales básicas necesarias para el desarrollo que está en auge, y que mejor que hacerlo a través del uso de las PDIs (Pizarras Digitales Interactivas).

**Palabras Clave:** *Pizarra digital, innovación, Web 2.0*

## Abstract:

This communication seeks to consider the necessary introduction of new technologies, with new responsibilities introduced by the LOE, it must be presented in schools, and specifically focusing on the preparation and use of new interactive whiteboards are installed in primary schools.

Our society feels the need to generate so-called computer teachers, teachers with basic digital skills necessary for development, and what better to do it through the use of PDIs.

**Key words:** *Digital whiteboard, innovation, Web 2.0*

## Introducción

La Ley Orgánica de la Educación (LOE) ha supuesto un impulso importante en materia de Nuevas Tecnologías mencionándolas específicamente en las competencias básicas a través del "tratamiento de la información y las nuevas tecnologías".

*"Disponer de información no produce de forma automática conocimiento" (Córdoba, 2010).* Las nuevas tecnologías se han ido incorporando poco a poco al sector educativo, somos conscientes de que las NTIC (Nuevas tecnologías de la información y la comunicación) influyen en la sociedad, dándose el fenómeno incipiente de los "nativos digitales" y que, por tanto, tiene que ser fiel reflejo de los nuevos sistemas educativos.

Una comunidad de aprendizaje es un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir una Sociedad de la Información para todos y todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante una educación participativa de la comunidad, que se concreta en todos sus espacios, incluida el aula. (Valls, 2000, p.8). Hoy en día se están ampliando los entornos de comunicación para participar en comunidades de aprendizaje colaborativo formales e informales, con lo que se generan comunidades nuevas y sobre todo creativas; permitiendo hacer llegar a todas las personas la información y los conocimientos adquiridos empleando recursos expresivos, disponibles, que añaden las ventajas que nos proporcionan las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Es decir, supone que los sujetos sepan identificar problemas tanto de software como de hardware.

La forma en la que tratamos la información y la competencia digital permiten el desarrollo de sujetos autoeficientes, responsables, críticos y reflexivos al desarrollar búsquedas, seleccionar información, tratarla y utilizarla junto a sus fuentes, así como las distintas herramientas digitales.

Es menester mencionar que se debe tener una actitud crítica e introspectiva a la hora de valorar la información disponible, verificándola cuando es necesario, y respetando las normas que socialmente regulan el uso de la información y sus fuentes.

Una integración precipitada de las NTIC en los centros educativos deja al descubierto una falta de cualificación docente al respecto. Este, podríamos decir que se encuentra en una situación de *"incompetencia digital"* ante el inminente cambio; intentando actualizarse apresuradamente e incluso habiendo una cierta tendencia a resistirse al mismo. Por ello tenemos en cuenta las dos situaciones paralelas que se reflejan actualmente en el ámbito educativo:

*De un lado, la desconsideración total de las posibilidades de la nueva realidad, fruto de situaciones derivadas del desarrollo económico o del conservadurismo de los docentes. En otro lado, la urgencia (...) está propiciando la incorporación precipitada del nuevo modelo, lo que comporta que, ante la falta de investigación y conocimiento disponible, se reproduzca criterios didácticos propios de situaciones anteriores (Martínez Sánchez, 1998).*

*"Hay que tener en cuenta, igualmente, la necesidad impresa de formar a los formadores, a todo el colectivo de profesores/as, para el logro de una real y novedosa reconfiguración del estudiante y de todo el entramado educativo"*(Trujillo Torres, 2006: 169). Aunque durante este tiempo se debería haber hecho un cambio progresivo hacia la integración de las NTIC y hacia la introducción de las nuevas competencias digitales, lo que en realidad ha ocurrido es que la mayoría del profesorado no está cualificado o que se ha autocreado una *"incompetencia digital"* (incluso hay una tendencia a resistirse al cambio) y se les está intentado dar una cualificación acorde a la "LEY" en muy poco tiempo, por eso lo que nos vamos a plantear aquí es qué repercusión tendrá la introducción de las PDI (Pizarra Digital interactiva) en un aula y cómo profesores sin conocimientos amplios previos sobre nuevas tecnologías pueden adaptarse a esta nueva situación.

En el V Congreso Internacional de Educared, siendo uno de los eventos mas importantes referentes al mundo educativo y especialmente en el uso de internet, se puso en duda si España estaba preparada para la inclusión de las NTIC en el aula de forma eficiente. Bernardo Hernández (2009), director de marketing de productos de Google y ponente del citado congreso, manifestó:

*"No creo que España esté preparada para ello. No obstante, la buena noticia es que no creo que lo estén ninguna de las educaciones de los países desarrollados"*

Antes de comenzar debemos definir qué es una pizarra digital, cuan útil es (metodología, actividades, software disponible, expectativas, posibilidades...) y qué resultados podemos esperar de su uso, más tarde cuando la práctica se lleve a cabo, se reflexionará sobre la consecución de lo propuesto teóricamente.

Definamos algunos conceptos clave:

- **Pizarra digital:** También conocido como "proyección", lo único que hace es proyectar la imagen de un ordenador a través de un videoprojector, permitiéndonos interactuar con el contenido mediante los periféricos del ordenador (ratón, teclado...).
- **Pizarra digital interactiva:** La base es la misma que en la definición anterior pero a diferencia de esta podemos interactuar directamente en la zona de proyección usando, por ejemplo, un lápiz digital.
- **Tinta digital:** Es una herramienta que nos permite hacer anotaciones sobre la zona de proyección y guardarlo como imágenes o como anotaciones, también definimos tinta digital como aquella usada para crear un documento digital.

En conclusión, podríamos hacer una definición propia a través de los elementos que la caracterizan; la "pizarra digital interactiva" sería aquel soporte o superficie diseñado para proyectar, escribir y dibujar elementos digitales que nos permiten interactuar con ellos y entre ellos.

Según la propia definición de Pere Marquès (2002: 7), una pizarra digital “es un sistema tecnológico que consiste en un ordenador multimedia conectado a Internet, y un video-proyector que proyecta a gran tamaño sobre una pantalla o pared lo que muestra el monitor del ordenador”.

## 1. Procedimiento de trabajo

La comunicación se ha realizado a través de medios similares a los usados en los "ambientes educativos virtuales", sirviéndonos de la herramienta "Google Docs" que nos ha permitido tener un medio de comunicación metasincrónico entre los investigadores, permitiendo realizar el trabajo de forma progresiva y colaborativa.

La aplicación permite almacenar presentaciones y material didáctico en internet para su fácil acceso y disponibilidad, con una gran capacidad para guardar los contenidos que los investigadores producen. Se puede decir que google docs permite producir material en internet, con un formato muy intuitivo y fácil de utilizar, pudiendo crear, guarda, compartir y publicar todo el material didáctico que deseemos, compartiéndolo con otros investigadores de manera rápida y con la posibilidad de acceder a él desde cualquier ordenador con conexión a internet.

Este medio es el reflejo de la necesidad y las facilidades que nos aporta integrar las nuevas tecnologías de la información en los procesos de elaboración y comunicación. Esta herramienta nos ha permitido flexibilidad de horarios, tiempos y colaboraciones, pudiendo haber llevado nuestra comunicación a un nivel internacional de haber sido necesario, mediante la colaborado de cualquier persona que queramos en cualquier parte del mundo.

## 2. ¿Cuál es la pizarra correcta para mi aula?



Figura 1. SmartTech.



Figura 2. Promethean.

Una prueba completa de varias pizarras y softwares no es una tarea corta a priori. Como complemento a las tareas habituales de estudio hay que realizar otras prácticas o un estudio de campo para conocer el funcionamiento del producto en todos sus aspectos.

En estas pruebas se suman factores como funcionalidad, compatibilidad, integración, costos, etc... Dependiendo de la elección de todos estos elementos nos hará obtener iguales o peores resultados a los esperados en base a los obtenidos en las pruebas de campo.

Para nuestra comparativa vamos a usar los siguiente programas:

- Smart notebook
- Activinspire (promethean)

Las variables a tener en cuenta (en el estudio de campo) son: precisión, software, usabilidad, compatibilidad, instalación.

	Smart	Actvinspire
Precisión	Normal	Buena
Software	Excelente	Excelente
Funcionalidad	Excelente	Exceñente
Compatibilidad	Normal	Excelente
Instalación	Fácil	Fácil

Figura 3. Cuadro comparativo (Elaboración propia).

La primera marca puesta a prueba es Smart Notebook, propiedad de la empresa SmartTech (<http://www.smarttech.com/>); de esta pizarra destacamos la facilidad de uso, ya sea usando su propio lápiz o la propia mano; otra cosa que cabe destacar es la integración de su borrador con el software Smart Notebook.

La siguiente marca en ser probada fue una pizarra Promethean, con software Actvinspire; esta pizarra es de las mejores que hemos probado ya que su hardware es muy resistente, totalmente recomendable para quedarse sola en el aula cuando el profesor no está, ya que es capaz de soportar trastadas inimaginables. No sólo su hardware es altamente recomendable si no que podríamos decir lo mismo de su software; disponemos de dos versiones, una para el aula de primaria y otra para secundaria.

Lo que verdaderamente hace que la pizarra Smart Notebook destaque cuando la comparamos con las demás es su facilidad de uso y sobre todo su software, que es ideal para usos en aulas

de primaria. Si nuestro objetivo es usar una pizarra en secundaria o en algún ciclo superior la recomendación es sin lugar a duda Promethean (Actvinspire). Una desventaja de las pizarras Notebook es que usan una membrana que se deteriora con facilidad provocando que no funcione correctamente, pero dicha membrana no sólo produce desventajas. También permite que podamos hacer uso de nuestro dedo en vez de los bolígrafos, aspecto que en las Promethean no contemplan, ya que son electromagnéticas.

### 3. Estando en el aula

Después de dos trimestres de pruebas con las pizarras digitales llegamos a dos tipos de conclusiones, generales y específicas.

- **Generales:**
  - Necesarios conocimientos medio-avanzados de informática
  - Creación de actividades interesantes e innovadoras
  - A nuestro parecer, no puede sustituir aún a una pizarra tradicional en el aula debido a ciertos fallos de sensibilidad (tanto en una como en otra pizarra).
  
- **Específicos:**
  - *Promethean:*
    - Opciones avanzadas de programación de actividades
    - Fallos en el borrado
    - Fallos en borrar documentos con la última actualización
    - Creación sencillas de rotafolios
  
  - *Smart:*
    - Posibilidad de escribir con los dedos
    - Interface amigable y no compleja
    - Altavoces no integrados
    - Posibilidad de usar lápices no compatibles

### 4. Conclusiones

A lo largo de los últimos siglos se han hecho efectivos muchos cambios en los sistemas educativos y en consecuencia en la manera de enseñar. Es evidente que hoy en día el proceso

de enseñanza aprendizaje está evolucionando hacia un futuro quizás incierto, pero sobre lo que no cabe duda es que la formación docente en lo relacionado con las nuevas tecnologías es de vital importancia, no solo en lo referente al tema en cuestión, pizarras digitales, sino para poder comprender y adaptarse de una forma absoluta a la sociedad en la que vivimos.

## **Referencias Bibliográficas**

Córdoba, M. d. (2010). El tratamiento de la información y la competencia digital en la educación secundaria obligatoria. *Revista Sindical Andalucía*, 1-8.

Hernández, B. (2009). Innovación y educación se dan cita un año más en EducaRed. *Escuela*, 5. Numero 3.847

Majó, Joan; Marqués, Pere (2002). *La revolución educativa en la era Internet*. Barcelona: CissPraxis.

Martínez Sánchez, F. (1.998): "Medios y sociedad". Seminario Internacional Image, Cultura & Educaçao. U. Federal de Rio. Brasil.

Torres, J. M. (2006). "Un nuevo currículum: tecnologías de la información". (R. d. Educación, Ed.) *Revista Educación y Educadores*, 161-174.

Valls, R. 2000. Tesis doctoral: Comunidades de Aprendizaje. Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información. Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universitat de Barcelona.



# Apreciaciones y valoraciones del alumnado en torno a los usos de la Web 2.0 en los procesos de E-A

---

**Trujillo Torres, Juan Manuel**  
**Cáceres Reche, Pilar**  
**Aznar Díaz, Inmaculada**  
**Garzón Artacho, Esther**

Departamento de Didáctica y Organización Escolar  
Universidad de Granada

## **Introducción:**

*Para que una determinada tecnología, medio o herramienta, llegue a representar una contribución sustantiva a la mejora de la enseñanza y a la formación, lo que es imprescindible es que los docentes que las utilicen cuenten con modelos pedagógicos bien armados y justificados para ello*  
Escudero, J. M. (2009:20).

La cultura de red se está convirtiendo por sí misma en un paradigma emergente que utilizando la Internet genera un cúmulo de conocimiento, en base al ingenio de personas que contribuyen desde la innovación talentosa, imaginativa y audaz. Se está produciendo una eclosión de la Red en un marco y patrón de funcionamiento de muchos a muchos, multidireccional y participativo y ciertamente instituido. Los cambios del perfil competencial pues, de docentes y discentes, quedan delimitados por este nuevo entorno de actuación que está presente y es futuro para la mejora de la calidad de las instituciones universitarias. En este proceso de convergencia pretendemos describir las innovadoras y necesarias competencias, funciones y escenarios precisos para dicho cambio transformacional y así analizamos las valoraciones que el propio alumnado, actor protagonista, reflexiona críticamente y, sin duda, ofrece un espacio para la discusión y consecuente mejora de los procesos de E-A.

Nuestra investigación toma como referente la impartición de la asignatura Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial de 1º curso del título de Maestro de la Facultad de Educación de Melilla y la consecuente integración TIC de variadas herramientas web 2.0 en el desarrollo de la misma. A la finalización de la asignatura con el consiguiente uso, integración y desarrollo de herramientas TIC 2.0 se pasa un cuestionario al alumnado para su valoración. Consta de 32 ítems de dos tipos: -23 ítems que se corresponden a una escala de valoración de 1 (totalmente en desacuerdo) a 4 (totalmente de acuerdo) que indica el nivel de negación-afirmación de las respuestas. -9 preguntas abiertas sin un mapa previo de categorías de respuesta. La muestra está identificada por las variables edad, sexo, titulación que estudia, curso y otros estudios realizados y su tamaño es 37 (prácticamente el total de alumnos/as matriculados). En el análisis de datos se han considerado los siguientes estadísticos distribuidos para los bloques temáticos en los que se ha estructurado el cuestionario (Perspectivas y formación inicial, Valoraciones de las prácticas web 2.0 de aula, Actitudes en torno a la web 2.0): Medidas de tendencia central (media y moda), medidas de dispersión (desviación típica) y porcentajes.

## 1. La encuesta

A continuación ofrecemos el cuestionario ubicado en la plataforma on-line encuestafacil.com y los diferentes bloques temáticos de desarrollo:

**APRECIACIONES Y VALORACIONES DEL ALUMNADO EN TORNO A LOS USOS DE LA WEB 2.0 EN LOS PROCESOS DE E-A UNIVERSITARIOS**

**1.- A. PERFIL PERSONAL Y ACADÉMICO**

**\*1. EDAD**

18-25  
 25-30  
 30-40  
 40-50

**\*2. SEXO**

HOMBRE  MUJER

**\*3. TITULACIÓN QUE ESTUDIA ACTUALMENTE**

1. Diplomatura/ Ingeniería Técnica  
 2. Licenciatura/ Ingeniería  
 3. Máster/ Experto Universitario (Posgrado)  
 4. Ciclo Formativo de Grado Superior  
 5. Ninguno

**\*4. CURSO**

1º  2º  3º  4º  5º

**5. Otros estudios realizados: indicar qué:**

## 2.- B. PERSPECTIVAS Y FORMACIÓN INICIALES

\*6. ¿Valora Ud. positivamente la integración TIC en los procesos de aprendizaje y enseñanza en la Universidad?

	Totalmente en desacuerdo	Poco acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

\*7. ¿Observa Ud. la web 2.0 y sus herramientas como una posibilidad para el trabajo colaborativo?

	Totalmente en desacuerdo	Poco acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

\*8. ¿Integra Ud. frecuentemente en su actividad de aprendizaje herramientas web 2.0?

	Totalmente en desacuerdo	Poco acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. ¿Cree Ud. que el uso de herramientas 2.0 promueve linealmente la innovación?

	Totalmente en desacuerdo	Poco acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

\*10. ¿Su dominio en el uso de herramientas 2.0 es elevado?

	Totalmente en desacuerdo	Poco acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. ¿Cuáles son las herramientas 2.0 más utilizadas por Ud.?

\*12. ¿Sus posibilidades de acceso y conexión a Internet son óptimas?

	Totalmente en desacuerdo	Poco acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

\*13. ¿Participa Ud., al margen de la asignatura, en redes sociales y colaborativas?

	Totalmente en desacuerdo	Poco acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

\*14. Indique cuales.

\*15. ¿Su disposición hacia el trabajo colaborativo es siempre mayor que frente al trabajo individual?

	Totalmente en desacuerdo	Poco acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<-Anterior

Siguiente->

### 3.- C. VALORACIONES DE LAS PRÁCTICAS WEB 2.0 DE AULA

\*16. El uso de herramientas 2.0 en el desarrollo de la asignatura me ha facilitado la comprensión relacional del contenido temático de la misma.

	Totalmente en desacuerdo	Poco acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

\*17. El fomento del trabajo colaborativo siempre ha estado presente

	Totalmente en desacuerdo	Poco acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

\*18. Mis resultados académicos han mejorado gracias al uso e integración de herramientas 2.0

	Totalmente en desacuerdo	Poco acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

\*19. Los aspectos y consideraciones más positivas de su uso han sido

\*20. Las más negativas han sido

\*21. Valore Ud. la siguiente afirmación: La red social establecida y configurada es sostenible.

	Totalmente en desacuerdo	Poco acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

\*22. ¿Valora Ud. positivamente su mejora en el conocimiento y posibilidad de aplicación de estas herramientas 2.0?

	Totalmente en desacuerdo	Poco acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

\*23. Mi disposición para seguir aprendiendo en el uso de estas herramientas es elevada.

	Totalmente en desacuerdo	Poco acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

\*24. El trabajo RED conformado posibilita enorme conocimiento de recursos y materiales de otros compañer@s.

	Totalmente en desacuerdo	Poco acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

\*25. El sentimiento de aislamiento en el desarrollo de la asignatura desaparece con el uso de herramientas 2.0

	Totalmente en desacuerdo	Poco acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

#### 4.- D. ACTITUDES EN TORNO A LA WEB 2.0

\*26. ¿Valora Ud. positivamente la integración de herramientas web 2.0 en los procesos de E-A universitarios como oportunidad para la calñiidad y la mejora?

	Totalmente en desacuerdo	Poco acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

\*27. Justifique su respuesta.

\*28. ¿Cree Ud. que es necesaria para la innovación?

	Totalmente en desacuerdo	Poco acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

\*29. ¿Por qué?

\*30. ¿La gestión nodal y distribuida que promueven estas herramientas es positiva?

	Totalmente en desacuerdo	Poco acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

\*31. Indique Ud. el grado de acuerdo con la siguiente afirmación: Prefiero la integración TIC y el uso de herramientas 2.0 la utilización de los métodos tradicionales.

	Totalmente en desacuerdo	Poco acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

\*32. Justifique su respuesta.

\*33. ¿Piensa Ud. que la estructuración y gestión del conocimiento se optimiza con el uso de herramientas 2.0?

	Totalmente en desacuerdo	Poco acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

\*34. ¿Por qué? Justifique su respuesta.

\*35. ¿Las relaciones y actitudes entre profesor y alumno mejoran con el uso de herramientas web 2.0?

	Totalmente en desacuerdo	Poco acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

\*36. Como valoración final considero que la participación en esta experiencia de innovación educativa ha sido satisfactoria y una oportunidad para el cambio metodológico.

	Totalmente en desacuerdo	Poco acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

\*37. Las propuestas de mejora que Ud. propone en torno al desarrollo de la experiencia son:

<-Anterior Fin->

Pag. 4 / 4

## 2. Interpretaciones de los resultados y conclusiones

### *Perspectivas y formación iniciales.*

Relevante es el dato sobre la valoración y consideración positiva de la integración TIC en los procesos de E-A (93.9% *totalmente de acuerdo o de acuerdo*). Respecto a las herramientas web 2.0 valoran la posibilidad para el trabajo colaborativo (93.9% *totalmente de acuerdo o de acuerdo*). Su uso promueve linealmente la innovación (93.9% *totalmente de acuerdo o de acuerdo*). Sin embargo no integran de manera determinante herramientas 2.0 en los procesos de aprendizaje (87.8% *de acuerdo o poco acuerdo*) y el dominio de las mismas no es el óptimo (9.09% *totalmente en desacuerdo*). Tampoco participan en redes sociales y colaborativas de manera generalizada. Un 15.15% está *totalmente en desacuerdo*. Al margen, aparecen relevantes los datos de capacidad óptima para el acceso a Internet (84.8% *totalmente de acuerdo o de acuerdo*) y disposición hacia el trabajo colaborativo frente al individual no demasiado clara (75.7% *totalmente de acuerdo o de acuerdo*). Respecto a las herramientas más utilizadas por el alumnado destacan: herramientas propias de Google (especialmente docs), blog, podcast, wiki y alguna red social (entre las que cabe destacar la participación en Tuenti y Facebook).

### *Valoraciones de las prácticas web 2.0 de aula.*

No ha quedado excesivamente claro que el uso de herramientas 2.0 haya facilitado la comprensión del contenido temático de la asignatura pues el 60.6% afirma estar *de acuerdo o poco de acuerdo* y que los resultados académicos hayan mejorado con el uso (63.6% *poco acuerdo o totalmente de acuerdo*). Sin embargo el trabajo colaborativo mayoritariamente siempre ha estado presente. Así lo refleja el 84% (*de acuerdo o totalmente de acuerdo*). La red social configurada parece ser sostenible, se ha mejorado en el conocimiento, uso e integración de herramientas 2.0 (72.7% *de acuerdo o totalmente de acuerdo*). La disposición para seguir

aprendiendo en esta línea es elevada (90.9% de acuerdo o totalmente de acuerdo). También el 87.5% afirma estar *totalmente de acuerdo o de acuerdo* en que el trabajo red ha conformado conocimiento de recursos y materiales de otros compañeros/as. Sin embargo el sentimiento de aislamiento no desaparece con el uso de herramientas 2.0. Un 6.25% afirman *totalmente en desacuerdo*. Los aspectos más positivos de su uso han sido: accesibilidad, flexibilidad, trabajo colaborativo y gestión del conocimiento. Los más negativos: excesiva dedicación temporal en su aprendizaje, falta de orientación en determinados momentos por parte del profesor, problemas de conectividad y hardware en las aulas de prácticas.

El uso de herramientas 2.0 en el desarrollo de la asignatura me ha facilitado la comprensión relacional del contenido temático de la misma.

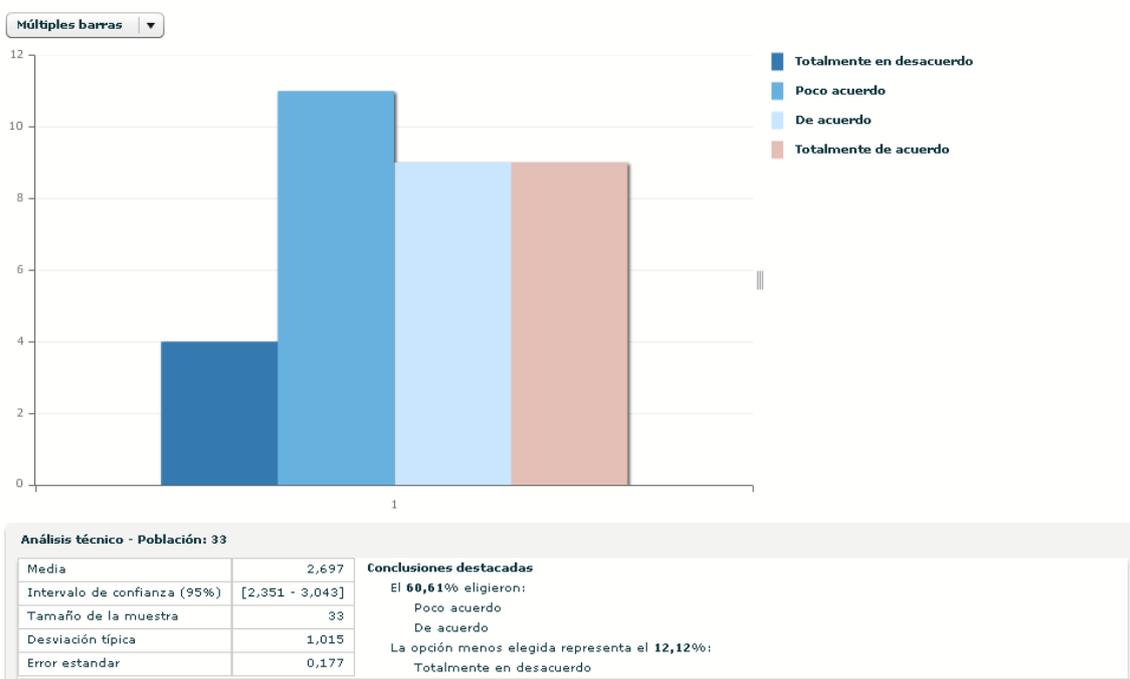
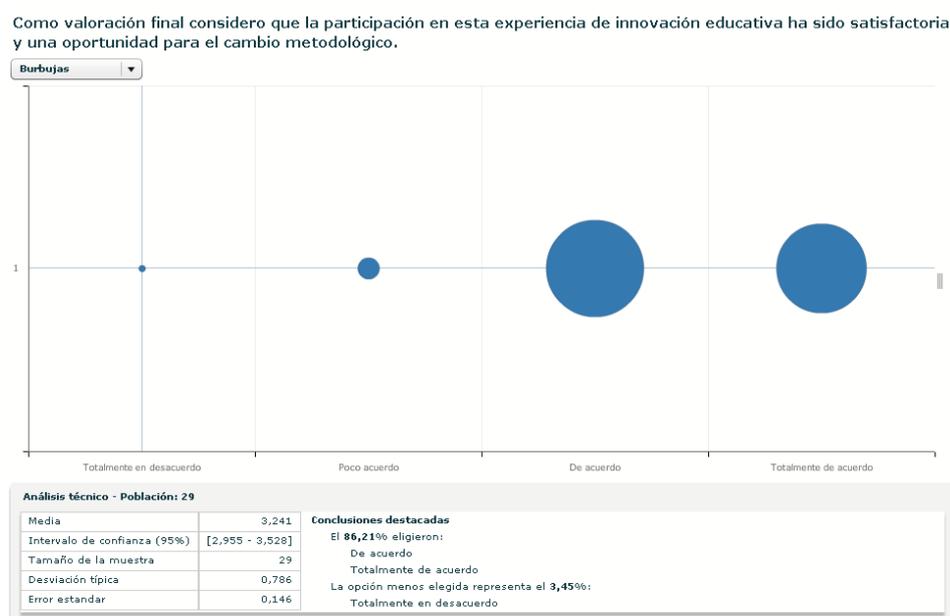


Figura 1. Análisis estadístico bloque 3. Valoraciones de las prácticas web 2.0.

### Actitudes en torno a la web 2.0

La valoración de la integración de herramientas 2.0 como oportunidad para la calidad y la mejora es altamente positiva (86.2% *totalmente de acuerdo o de acuerdo*) siendo necesaria para la innovación (96.5% *totalmente de acuerdo o de acuerdo*). Su justificación: necesidad de adaptación al nuevo contexto social, potencial colaborativo, gestión de recursos y conocimiento y flexibilidad y sencillez. El 79.3% opina que la gestión nodal y distribuida es positiva en el uso de estas herramientas. No hay una preferencia clara y definitiva hacia el uso de herramientas 2.0 que sustituyan definitivamente los métodos tradicionales. El 68.97% se encuentra en el intervalo *de acuerdo o poco acuerdo*. Lo justifica porque: han de integrarse

ambas metodologías, se precisa un mejor y más detallado proceso de integración TIC, necesidad de cambio paulatino y progreso de cultura docente y discente, capacidad de equipos, etc. Sin embargo reconocen ampliamente que la gestión y la estructuración del conocimiento se optimiza con el uso de herramientas 2.0. Las relaciones entre profesor y alumno tampoco parece claro que mejoren con esta integración TIC (5.9% *totalmente en desacuerdo*). La valoración final de la experiencia, como cambio metodológico, ha sido valorada en conjunto como altamente positiva. Así lo refleja el 86.2% *totalmente de acuerdo o de acuerdo*. Finalmente, las propuestas de mejora en torno al desarrollo de la experiencia, relacionados por el alumnado, han sido: mejorar la planificación, el diseño y el desarrollo de los contenidos en base a procesos de integración TIC (herramientas 2.0) por parte del profesorado, conectividad y optimización de los equipos vista como necesidad imperante, procesos de alfabetización digital previos del alumnado y mayor implicación colaborativa para el establecimiento de una verdadera y eficaz Red.



**Figura 1. Análisis estadístico bloque 4. Actitudes en torno a la web 2.0.**

La experiencia confirma la necesidad de integrar las TIC en los procesos de E-A. Sin embargo, parece reclamar una integración más paulatina, con mayor planificación y estructuración previa, con programas de alfabetización digital docentes y discentes previos, y con un necesario proceso de implicación colaborativo de todos los elementos constituyentes. El trabajo red supone compromiso, colaboración, esfuerzo y formación. Sin estos requisitos la integración, el uso de herramientas 2.0, no podrá ser posible de manera eficiente y todo, a pesar de sus bondades innatas.

Trujillo, J.M. Cáceres, P. Aznar, I. y Garzón, E. (2010). Apreciaciones y valoraciones del alumnado en torno a los usos de la Web 2.0 en los procesos de E-A (pp. 71-79), en M.A. Gallardo, M.A. Jiménez, R. Llamas y J.M. Trujillo, *Actas de las I Jornadas de Innovación y Buenas Prácticas en el Aula*. Melilla: Facultad de Educación y Humanidades.

---

## Referencias Bibliográficas

Escudero, J. M. (2009). Las nuevas tecnologías y la formación del profesorado, en De Pablos J. (coord.): *Tecnología educativa: la formación del profesorado en la era internet*. Málaga. Ediciones Aljibe.

Tello, J. y Aguaded, J. L. (2009). Desarrollo profesional docente ante los nuevos retos de las tecnologías de la información y la comunicación en los centros educativos. *Pixel Bit. Revista de Medios y Educación*, 34, 31- 47. Tesouro,

Trujillo Torres, J. M., Raso Sánchez, F. y Hinojo Lucena, M. A. (2009). Competencias y nuevas estrategias metodológicas para abordar el espacio docente actual. En *Revista de Ciencias de la Educación. Universitas Tarraconensis* (Universitat Rovira I Virgili). Año XXXIV, III Época. ISSN: 0211-3368. pp. 63-90.



# Perspectiva socio-crítica y gestión del conocimiento a través de proyectos colaborativos en red

---

**Trujillo Torres, Juan Manuel**

**Raso Sánchez, Francisco**

**Garzón Artacho, Esther**

Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Universidad de Granada

**Gallardo Vigil, Miguel Ángel**

Departamento de Métodos de Investigación y diagnóstico en Educación

Universidad de Granada

## **1. Desarrollo de las teorías socio-críticas y paradigma ecológico en el alumnado en la Educación Superior**

El paradigma socio-crítico considera a la realidad social como una construcción social, conformada por los propios actores desde su propia vivencia y experiencia, y mantiene una interacción entre investigador y realidad investigada desde la igualdad, la dignidad y el respeto mutuo.

Así como la educación no es neutral, tampoco la investigación es neutral. De lo que se deduce que es imposible obtener conocimientos imparciales ya que es falsa la supuesta imparcialidad de la ciencia. Por ello, es preferible introducir la ideología de manera explícita en los procesos de adquisición de conocimiento, puesto que considerar que estos procesos están libres de sesgos sólo refleja niveles de inconsciencia por parte del investigador (De Miguel, 1988:70).

Bernal (1997:44-45) concreta siguiendo a Escudero (1987:13) las siguientes particularidades definitorias del ámbito socio-crítico:

- La realidad educativa se aprecia como una visión global y dialéctica. No puede ser comprendida al margen de las condiciones ideológicas, económicas, políticas e

históricas que la conforman, y a cuyo desarrollo contribuye. La investigación crítica debe ser una práctica social e intelectual comprometida.

- Esta perspectiva asume una visión democrática del conocimiento. La investigación debe ser un proceso compartido y participativo en el que tanto el investigador como las personas investigadas deberían compartir responsabilidades en la toma de decisiones.
- Subyace la visión de la teoría del conocimiento y de su relación con la realidad y con la práctica. Teoría y práctica están llamadas a mantener una constante tensión dialéctica.
- Se trata de una investigación construida en y desde la realidad situacional, social, educativa y práctica de personas implicadas en luchas, intereses, preocupaciones y problemas que forman parte de su hacer de cada día. Se genera en la práctica y desde la práctica.
- Este paradigma defiende el compromiso del investigador con la transformación de la realidad que investiga desde una perspectiva liberadora y emancipadora de los individuos implicados en ella.

Existen bastantes semejanzas entre el paradigma interpretativo y el socio-crítico. Solamente el componente ideológico de transformación de la realidad como algo inexcusable diferencia uno y otro. Si bien es cierto que este componente implica planteamientos más complejos y fundamentos filosóficos determinados, los supuestos conceptuales y metodológicos de ambos paradigmas no difieren mucho. Es más, existen planteamientos, sobre todo en el campo de la etnografía y la observación participante, que participan de ambos paradigmas (Bernal, 1997:45-46).

Tres son, igualmente, los paradigmas comúnmente aceptados en lo referente al estudio de la actividad organizativo pedagógica de los centros educativos sistematizados y caracterizados en el cuadro desarrollado por el profesor Lorenzo Delgado (1997:29) que de igual modo nos presenta como superación de estos paradigmas clásicos una nueva visión denominada perspectiva ecológica como complementación en vías de desarrollo fruto y causa de las deficiencias y estanques que los paradigmas tradicionales presentan por separado.

POSITIVISTA	INTERPRETATIVO	CRÍTICO
La escuela es una identidad real y observable.	La escuela es una construcción cultural.	La escuela es una dinámica micropolítica, integrada por grupos y camarillas.
Interesan sus manifestaciones externas y concretas (normas publicadas, estructuras bien definidas, ...)	Interesan también significados. Las cosas significan algo distinto para cada miembro de la organización.	Las escuelas son espacios políticos.
El fin de la escuela es conseguir con eficacia sus fines.	El fin de la organización es construir una cultura colaborativa.	El fin es la transformación social y no sólo educativa.
Las prácticas organizativas que se desarrollan en su seno son neutras, objetivas.	Las prácticas organizativas son inseparables de los valores que implican.	La acción organizativa es una acción moral.

Trujillo, J. M.; Raso, F.; Garzón, E. y Gallardo, M. A. (2010). Perspectiva socio-crítica y gestión del conocimiento a través de proyectos colaborativos en red (pp. 81-90), en M.A. Gallardo, M.A. Jiménez, R. Llamas y J.M. Trujillo, *Actas de las I Jornadas de Innovación y Buenas Prácticas en el Aula*. Melilla: Facultad de Educación y Humanidades.

Se ven las organizaciones como realidades uniformes, intrínsecamente ordenadas.	La cultura que es la escuela está integrada por subculturas específicas y dinámicas	Las organizaciones están sometidas a vaivenes de grupos y camarillas.
Las metas que persiguen las escuelas son explícitas	En la escuela hay numerosas metas y procesos ocultos y latentes.	Los procesos ocultos están al servicio de las clases dominantes.
Organizar es buscar las técnicas más rentables para conseguirlas.	Organizar es generar valores que se incardinan, mediante procesos de mejora e innovación, en la cultura organizativa.	Organizar es transformar, mejorar las estructuras académicas y sociales.
Los procesos organizativos pueden ser predichos, moderados y manipulados gracias a una buena planificación.	La escuela es una organización "débilmente articulada" (Weick, 1976). Es una "anarquía organizada" (March y Olsen, 1972)	La escuela es un campo de batalla y un escenario más de dominación.
El control técnico y externo es consustancial en la gestión.	El autocontrol es un elemento de desarrollo organizativo.	El control es democrático, participativo y consensuador.
El conflicto es un problema que hay que suprimir en cuanto surge. La buena organización no tiene problemas.	El conflicto no es deseable, pero existe y no debe sofocarse autoritariamente.	El conflicto entre grupos es la dinámica que hace cambiar la institución.
La toma de decisiones en la escuela es un problema técnico, de optar, entre varias alternativas, por la más rentable y eficaz.	La toma de decisiones es un problema deliberativo y de valoración entre posibles opciones.	La toma de decisiones es un compromiso moral y valorativo que se ejerce democráticamente.
Los responsables de la organización son ingenieros sociales, tecnólogos de las relaciones.	Los responsables ejercen un liderazgo compartido.	Los responsables son analistas críticos, capaces de detectar las dependencias y ataduras ideológicas del grupo.
Se sustenta en una ética autoritaria. Sólo deciden "los de arriba", los técnicos: ellos son, por tanto, los responsables éticos de opciones tomadas.	La ética sustentadora es relativista: depende de los significados personales o del grupo.	Toda la actividad organizativa es pública y, por tanto, sustantivamente ética.
Los directivos son técnicos.	Los directivos son creadores de significados e interpretaciones de lo que ocurre en la organización.	Los directivos son líderes sociales.

#### Nos encontramos pues con:

- El paradigma racional tecnológico, igualmente denominado Funcionalista, Positivista, Clásico o tradicionalista. Su concepción de la organización es percibida con la posibilidad de su tecnificación en la regulación de su funcionamiento.
- El paradigma interpretativo, interpretativo-simbólico, hermenéutico, cultural, fenomenológico, etc. La organización es más que lo aparentemente observable y supone en definitiva la significación que ella misma produce a sus miembros.
- El paradigma crítico, político o socio-crítico, que nos indica que la organización y sus elementos constituyentes responden a intereses de grupos de poder.

- Y como desarrollo y complemento de todos y cada uno de ellos surge la perspectiva ecológica (escuela entendida como un ecosistema social y humano) (Lorenzo Delgado, 1993 y 1995) que presenta su puntal cognoscitivo y epistemológico en el denominado pensamiento complejo (Morín, 1994) que contiene como características y principios fundamentales los siguientes:

**RASGOS DEL PENSAMIENTO COMPLEJO FRENTE AL PENSAMIENTO SIMPLIFICADOR**  
(ADAPTADO AL ESTUDIO DE LAS ORGANIZACIONES)

**Es multidimensional, en tanto que procura integrar todas las dimensiones y perspectivas, incluso antagónicas, en los problemas organizacionales.**

Reconoce el principio de incompletud y de incertidumbre en los problemas humanos e institucionales a estudiar.

No separa un objeto de estudio de su contexto, ni los antecedentes de los consecuentes.

Integrador de principios que aparecen contrapuestos en el pensamiento simplificador: el orden genera desorden y éste origina a aquél; la organización comporta desintegración, pero también es cierto lo contrario, etc. Asocia términos a la vez complementarios y antagónicos.

Se basa en tres principios:

- Principio dialógico: los elementos organizativos, a la vez que antagonistas, con complementarios entre sí.
- Principio de recursividad organizacional: los procesos organizativos tienen una dinámica de remolino. Cada momento es producido y, al mismo tiempo, productor de la siguiente fase del proceso. Así, los individuos hacen de la sociedad que, a su vez, hace a los individuos y los conforma, rompiendo la idea lineal de que todo es causa/efecto.
- Principio hologramático: en cada punto de una imagen de un holograma está contenida toda la información de la totalidad. No sólo la parte está en el todo, sino que el todo está en cada parte de la organización.

## **2. La wiki. Una construcción ejemplificadora del pensamiento complejo**

La Wiki es una aplicación web que reside en un servidor a la que se accede desde cualquier navegador, que permite visualizar on-line un conjunto de páginas y que presenta como característica principal la opción de edición de contenido, añadiendo y creando nuevas páginas. De igual modo, se recuerdan todas las versiones de cada página, tal y como fueron plasmadas por los usuarios después de editarlas lo que posibilita revertir cambios e incluso valorar las aportaciones de cada persona. Así, el éxito de la Wiki se debe en gran medida,

como herramienta web 2.0 que es, al empleo de un lenguaje que permite una edición sencilla y principalmente colaborativa y participativa que en definitiva son la esencia y fundamento de dicho instrumento. Admite pues, crear y mejorar las páginas de forma instantánea, dando una gran libertad al usuario y por medio de una interfaz muy simple. Esto promueve que más gente participe en su edición, a diferencia de los sistemas tradicionales donde resulta más difícil que los usuarios del sitio contribuyan a mejorarlo limitando las posibilidades de participación constructiva e implicación/compromiso en proyectos comunes.

Encontramos pues, un espíritu Wiki innovador en el transcurso de la creación de dichos espacios. Un cambio de orientación y actitud hacia el trabajo colaborativo, desinteresado y comprometido que a través de la Internet pretende constituir redes nodales que vinculen la construcción de un conocimiento compartido. Quizás éste sea el sentido, sentimiento y direccionalidad del paradigma ecológico.

De este modo, las características más destacadas de los wikis son, en palabras de Lamb (2004):

- cualquier puede cambiar cualquier cosa.
- usan sistemas de marcas hipertextuales simplificadas.
- no tienen una estructura predefinida. Flexibilidad.
- anonimato en las contribuciones como espíritu y no como imperativo técnico.

Hablamos de una ruptura con las formas tradicionales (unidireccionalidad de las aplicaciones web) pues se concibe a todos por igual en la gestión y edición (alfabetización tecnológica crítica, colaborativa y creativa) basando su conquista educativa en la reflexión y comunicación multidireccional y en la autoorganización vinculante. Pero hemos de advertir esto precisamente, que los wikis por sí solos no tienen propiedades implícitas que ocasionen in-situ construcciones de conocimiento de calidad sino que son las propias estructuras de colaboración y las pautas y experiencias sociales que se dan alrededor de esta herramienta las que han de causar dicho cambio. Así lo detalla Adell (2007:332): aprender en un entorno Wiki – sostienen Brunws y Humphreys- es aprender alfabetización tecnológica , crear contenidos en un entorno digital, el arte de la colaboración, construir consenso, crear conocimiento explícito desde la comprensión tácita y comunicar ideas de manera efectiva a otras personas a través de entornos de comunicación en red. Aprender en un Wiki no es sólo aprender los contenidos objeto de estudio, es también desarrollar capacidades relacionadas con la nueva manera de adquirir, crear, compartir y distribuir conocimiento en la sociedad de la información, capacidades que necesitamos imperiosamente potenciar en nuestros estudiantes.

### 3. Aprender la red. Experiencia Wiki en la asignatura Aspectos Educativos de la Deficiencia Auditiva del título de Maestro

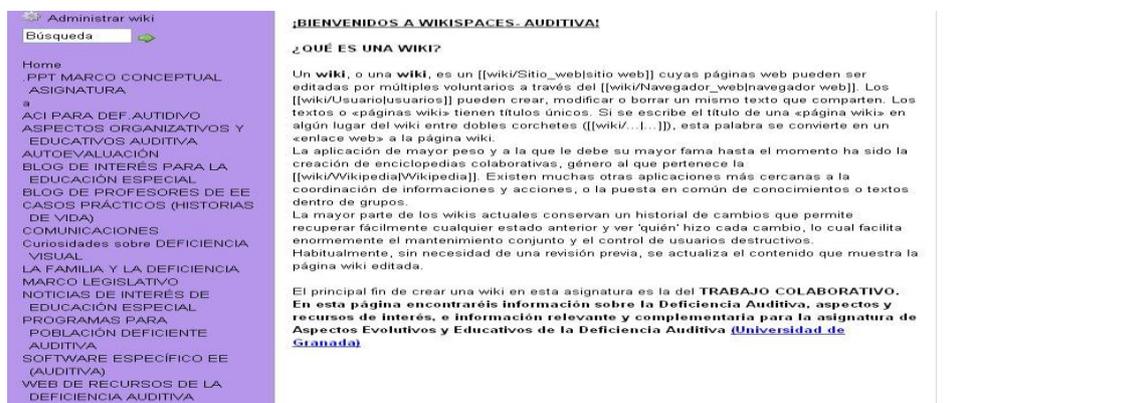


Figura 1. La Wiki Auditiva. Categorías de desarrollo de la asignatura.

Esta experiencia didáctica se basa en la elaboración de proyectos de forma colaborativa para organizar y mejorar consecuentemente los procesos de E-A. Una dinámica de grupo que considere a la persona en todos sus ámbitos y la haga partícipe de un proyecto común. El docente, según Marcos (2006) debe tener en cuenta una serie de etapas para la promoción de dicho trabajo:

- Delimitar el propósito de dicho proyecto
- Formar un grupo de trabajo afín
- Establecer la metodología de trabajo, diseñando los objetivos específicos y el calendario.
- Adoptar unas normas de actuación.
- Desarrollar el proyecto aplicando estrategias enfocadas a la consecución de los objetivos marcados.
- Recabar la orientación del profesor.
- Consensuar las conclusiones, la forma y la presentación de los resultados del trabajo.
- Establecer la estructura de presentación.
- Elaborar y dar forma al proyecto.
- Presentar y defender el proyecto ante el profesor y compañeros.

Nuestra experiencia Wiki tuvo el siguiente esquema de desarrollo procesual:

- A. Aproximación al ámbito temático wiki, búsqueda de información y reflexiones primarias y elección del servidor wiki a utilizar.

- B. Propuesta y desarrollo del trabajo virtual. Creación de índice, contenidos, recursos y categorización de los mismos.
- C. Planificación y desarrollo conjunto del proyecto (comunicaciones, legislación vigente, blog de referencia, software específico, casos prácticos e historias de vida, aspectos organizativos y educativos, ACIs, etc.,) para concretar y efectuar el seguimiento correspondiente.
- D. Evaluación y análisis de los resultados en base a diferentes herramientas y metodologías. Elaboración de informe para la mejora de la calidad.
- E. Propuestas de intervención comunitaria e implicación de instituciones sin ánimo de lucro.

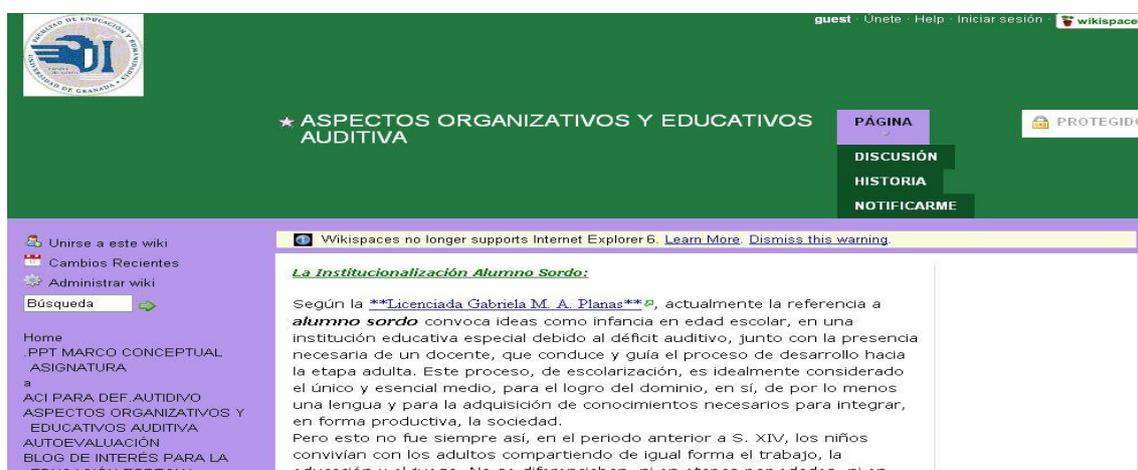


Figura 2. La Wiki Auditiva. <http://auditiva.wikispaces.com/>

Nos gustaría incidir en el apartado que hace referencia a la evaluación puesto que ha de presentar características innovadoras y relevantes para el éxito del proyecto. Entre otras: esfuerzo y compromiso para el trabajo colaborativo, organización y desarrollo del trabajo en base a vínculos de relevancia, calidad general de los contenidos, proyección para el trabajo de campo y la generalización de actividades en centros, producción multimodal y calidad de la misma, etc. Definitivamente hablar de una evaluación procesual que indique los niveles de consecución a lo largo y ancho del desarrollo del proyecto y no suponga una calificación cuantitativa final sin más.

Los objetivos que nos marcamos en un inicio fueron:

- Fomentar el trabajo colaborativo estableciendo dinámicas de desarrollo grupal y afirmando liderazgo transformacional y comprometido al conjunto.
- Alfabetizar digitalmente de manera transversal al contenido específico de la asignatura.

- Compartir recursos con otros centros y profesores.
- Relacionar en base a categorías de análisis utilidades y recursos para el profesorado de la especialidad de Psicopedagogía.
- Afirmar la autoestima y el desarrollo de valores desde la individualidad hasta la globalidad que representa el grupo.
- Mejorar visiblemente los resultados (cuantitativos y cualitativos) que con otras estrategias metodológicas podríamos haber adquirido.

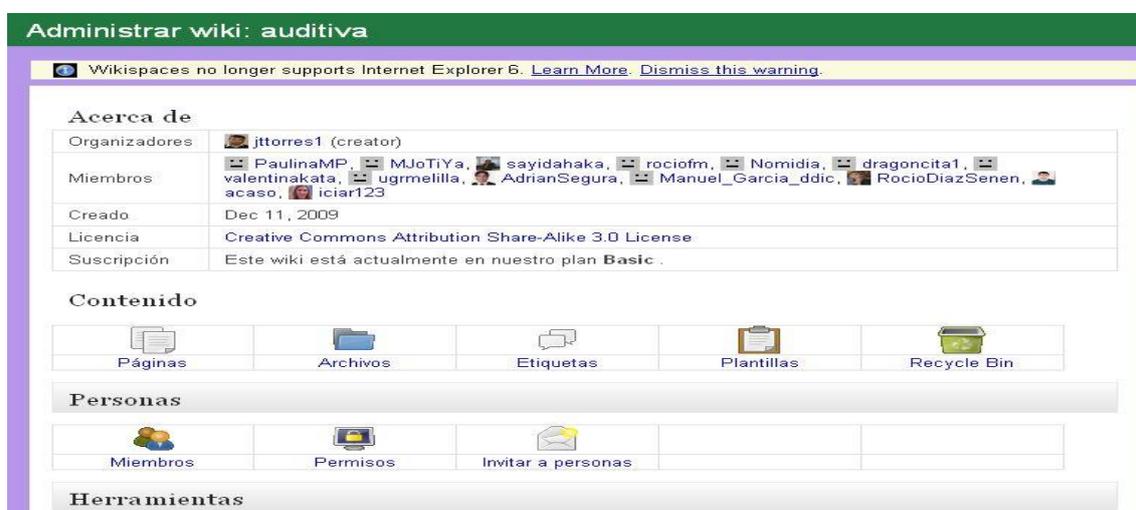


Figura 3. Panel de administración

Finalmente, nos gustaría reseñar algunos comentarios que quedan reflejos en el foro respecto al proceso de autoevaluación y que significan e identifican opiniones y valoraciones en torno al trabajo desarrollado:

- *A nivel colectivo creo que el trabajo ha sido muy bueno ya que hemos cumplido con las perspectivas colaborativas previstas. Esto se ha convertido en una página en la que nosotras decidimos que aspectos tener en cuenta y cuales no, desde una perspectiva como futuras PT.*
- *A nivel particular menciono el trabajo de mi compañera Sayida, considero que sus aportaciones han sido correctas y oportunas además de gratificantes desde mi visión a nivel de conocimientos en este campo.*
- *Con respecto al trabajo colectivo considero que los resultados han sido bastante óptimos y el trabajo colaborativo ha estado presente como teníamos previsto. El*

*objetivo de esto además del trabajo y la confianza en el grupo es el de enriquecernos en conocimientos, y con los aspectos que hemos tenido en cuenta y las consideraciones con respecto a la temática establecida y tratada lo hemos logrado.*

- *El trabajo de mi compañera Rocío ha sido un trabajo totalmente colaborativo y considerado con respecto a las aportaciones del resto de compañeras, además de habernos aportado de alguna forma su experiencia personal con este colectivo (def.auditivos) a través de la entrevista o la referencia directa con el IES Azcona.*
- *Además reconozco el esfuerzo y apoyo del resto de compañeras que en un período de tiempo tan reducido y con tanto trabajo acumulado, hemos sacado adelante este proyecto desconocido para nosotras y que hemos convertido en una posible herramienta de trabajo futura.*
- *El trabajo colectivo pienso que ha sido muy bueno ya que lo hemos conseguido de manera conjunta y colaborativa. El objetivo de crear nuestra página, también incluye junto al trabajo en grupo, la aceptación de las críticas, sugerencias y la adquisición de unos conocimientos de los que carecíamos al comienzo de dicho trabajo.*
- *El trabajo colectivo se ha conseguido con la participación de cada miembro del grupo. En relación a mi compañera Dunia, pienso que el trabajo ha sido considerado por su parte de grupo y con las aportaciones necesarias para el conocimiento del grupo y satisfaciendo las necesidades de adquisición de un aprendizaje que a la vez ha de adquirir ella.*
- *Aunque mi intervención en la asignatura ha sido más bien escasa, tras comprobar los resultados que se han conseguido con la utilización de estos medios considero que puedo realizar una evaluación del trabajo colectivo realizado, que en este caso es muy positiva. Creo que esta forma de trabajo ha dado los resultados esperados y que ha sido una buena forma de trabajo colaborativo y conjunto a través de las diferentes aportaciones.*  
*El trabajo de mis compañeras ha estado muy conseguido y creo que han sido capaces de ir incluyendo nuevas aportaciones interesantes que nos han servido para guiarnos a través de las características peculiares que derivan de la def. auditiva.*
- *Haciendo un análisis del trabajo colectivo puedo decir que realmente hemos cumplido los requisitos fundamentales que requiere un grupo de trabajo. La intervención de cada uno de los componentes de él ha sido proporcional en cuanto a interés y dedicación. El entendimiento de las partes y la forma que hemos tenido de organizarnos han ayudado a trabajar sacando mucho rendimiento al tiempo prestado. Las críticas han sido aceptadas y han servido para perfeccionar el trabajo.*

*Puedo valorar la intervención en el trabajo de mi compañera Rachida de una forma positiva ya que ha ayudado considerablemente a la aportación de información de niños con problemas de*

Trujillo, J.M.; Raso, F.; Garzón, E. y Gallardo, M.A. (2010). Perspectiva socio-crítica y gestión del conocimiento a través de proyectos colaborativos en red (pp. 81-90), en M.A. Gallardo, M.A. Jiménez, R. Llamas y J.M. Trujillo, *Actas de las I Jornadas de Innovación y Buenas Prácticas en el Aula*. Melilla: Facultad de Educación y Humanidades.

---

*audición intentando reflejar la teoría con la realidad de una persona con estos problemas. El haber indagado en este tema a tenido como principal consecuencia el entendimiento práctico de ello.*

## **Referencias Bibliográficas**

ADELL, J. (2007). Wikis en educación. En Cabero, J. y Barroso, J.: *Posibilidades de la teleformación en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Octaedro Andalucía, Granada.

BERNAL, J. L. (1997). *El equipo directivo en los centros públicos de Primaria. Análisis de su situación*. Tesis doctoral. Universidad de Zaragoza.

DE MIGUEL, M. (1988). Paradigmas de la investigación educativa española. En DENDALUCE, I. (coord.) *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*. Narcea, 60-80. Madrid.

ESCUDERO, J. M. (1987): La investigación acción en el panorama actual de la investigación educativa: Algunas tendencias. En *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 3.

# El uso del Blog como una herramienta de comunicación entre alumnos/as del Primer Ciclo de Primaria

---

**Del Pino Morales, Carmen África**  
CEIP Juan Caro Romero de Melilla

## **Resumen:**

El paso de la web 1.0 a la web 2.0 ha abierto de par en par las puertas de la comunicación bidireccional en la red. Permitiendo de forma rápida y sencilla, a quien lo desee, la creación de espacios de comunicación y debate abiertos a los usuarios de la red, con fines diversos que van desde el meramente informativo al formativo. Este es el caso de los blogs.

## **Introducción**

En los últimos años se ha popularizado el uso de las nuevas tecnologías en la vida cotidiana de los ciudadanos de a pie y de igual modo, aunque a un ritmo más lento, se está utilizando en los centros educativos con distintos fines que van desde el lúdico hasta el educativo.

Hace años que todos tenemos en casa un ordenador con conexión a internet y utilizamos nuestro ordenador para ver periódicos digitales, hablar con amigos por el Messenger, leer los correos electrónicos en Hotmail, Yahoo, hacer búsquedas de información para hacer trabajos, etc. Todos estos usos se enmarcan en las denominadas web 1.0. A partir del 2004 nace la web 2.0 que se caracteriza por ser una web social más interactiva y herramientas como los

bloggers, wikis, Gmail. Pero hacer uso de las nuevas tecnologías en los centros educativos y darle un valor educativo para los alumnos no ha progresado al mismo ritmo.

Es por ello, que el propósito de este artículo se centra en explicar cómo se ha llevado a cabo el trabajo del blog dentro del Plan de Nuevas Tecnologías en una clase de 2º nivel (1º ciclo de Primaria) de un Centro de Educación Infantil y Primaria de la Ciudad Autónoma de Melilla.

## 1. El uso didáctico del blog

Un blog se define según Nieto Gil1 (2008) como un medio sencillo de publicar contenidos de texto o multimedia en internet. Dicho término, corresponde a la abreviatura de las expresiones inglesas <<web log>>, web entendida en castellano como red mundial y log como cuaderno de bitácora en el que anotar todos los eventos importantes a modo de diario. De esta forma la expresión pasó de web log a weblog y finalmente se abrevió a blog, que se asemeja fonéticamente a la palabra bloc o block (cuaderno de anotaciones).

Entre las características de los blogs, podemos destacar las siguientes:

- Es creado y mantenido generalmente por una persona particular.
- Contiene texto escrito que puede o no ir acompañado de imágenes, sonido y/o vínculos para acceder a otros blogs o sitios web.
- Presenta el documento en orden cronológico
- Los contenidos se renuevan con frecuencia. Entre los contenidos se encontrar noticias, redacción de experiencias, descripciones de situaciones u objetos, etc.
- Se pueden hacer comentarios y anotaciones respecto a los textos que se recogen en el blog, de tal manera que es un espacio abierto a la discusión o debate.

Desde el punto de vista didáctico, podemos destacar los siguientes usos del blog en el aula según Farrel2 (2003).

- El blog como reemplazo de la página web estándar de la clase o soporte de su página web, especialmente en su función de tablón de anuncios.
- El blog como centro de referencias, donde se publican enlaces a contenidos en la red.
- El blog como espacio organizador del debate de la clase.
- El blog como espacio para organizar seminarios y dar resúmenes de lecturas.
- El blog como portafolio de los estudiantes, quienes escriben sus propios blogs.

## 2. Experiencia didáctica con blogs

Antes de describir la experiencia didáctica con el blog, conviene describir el contexto educativo así como los sujetos que han participado en ella.

Esta experiencia se ha llevado a cabo en el Centro de Educación Infantil y Primaria “Juan Caro Romero”. Este centro educativo se encuentra en la Ciudad Autónoma de Melilla, concretamente en el distrito de “Cabrerizas”. Barrio con escasas zonas de culturales y de ocio a sus alrededores como parques, bibliotecas, instalaciones deportivas, etc; donde residen, mayoritariamente, familias de origen bereber. Dichas familias presentan un nivel cultural medio-bajo con bajo conocimiento del español. Lo cual se traduce en un alto índice de paro y el desempeño de trabajos de baja cualificación por parte de los padres y una baja remuneración económica con bajas expectativas para el futuro de sus hijos. De ahí que el propio Ministerio de Educación haya catalogado al centro como “Centro de difícil desempeño”.

El colegio Juan Caro Romero cuenta con más de 900 alumnos/as y 60 maestros que imparten docencia en él. Entre sus instalaciones se encuentran aulas para impartir docencia directa a los alumnos, despachos de dirección y secretaría, una sala de profesores, un salón de actos con comedor, un polideportivo, patios de recreo, una sala de ordenadores con conexión a internet, una biblioteca y un aula abierta para a realizar actividades de conocimiento del medio al aire libre. El centro permanece abierto por la mañana para impartir docencia a los alumnos y por las tardes para la realización de actividades deportivas y de refuerzo educativo a sus alumnos a través de un convenio suscrito con el Ministerio de Educación y la Ciudad Autónoma.

En relación al equipamiento informático del centro cabe destacar que se ha llevado a cabo un gran esfuerzo por parte de la administración educativa, el equipo directivo y los docentes para acondicionar las aulas para el uso de las nuevas tecnologías y desarrollar un plan de nuevas tecnologías que les diese sentido. Para ello se contaba con ordenadores con conexión a internet tanto en la sala de profesores como un ordenador por cada aula, así como un aula de informática con 25 ordenadores a disposición de los alumnos acompañados de su respectivo tutor.

El plan de nuevas tecnologías tenía como objetivo formar a los alumnos para el uso de las nuevas tecnologías, para ello se concretaban actividades comunes y específicas a realizar por los alumnos, adecuando el nivel de dificultad a las características de los alumnos de cada ciclo educativo.

Entre las actividades comunes de Primaria estuvieron concursos mensuales, en los que durante una semana se tenía que resolver una pregunta encontrando y resolviendo pistas por parte de las clases y comunicándolas a través de internet a la clase correspondiente; la utilización de un blog para publicar trabajos realizados y para notificar opiniones de los alumnos/as; Búsquedas de información a través de internet; utilización de la intranet del centro para la búsqueda y uso de los recursos lúdicos del centro (juegos, música, etc), etc.

Del Pino, C. A. (2010). El uso del blog como una herramienta de comunicación entre alumnos/as del primer ciclo de Educación Primaria (pp. 91-98), en M.A. Gallardo, M.A. Jiménez, R. Llamas y J.M. Trujillo, *Actas de las I Jornadas de Innovación y Buenas Prácticas en el Aula*. Melilla: Facultad de Educación y Humanidades.

Como docente en este centro educativo, durante el curso 2009/2010 y tutora de una clase de 2º nivel (1º ciclo) de Educación Primaria cuyo número era de 27 alumnos (13 niños y 14 niñas) con edades comprendidas entre los 7-8 años, no sólo conocí el Plan de Nuevas Tecnologías de este centro sino que también participé en la realización de las actividades de su programa, ayudada siempre que fue necesario por el Maestro TIC . Entre las muchas actividades que realicé con mi clase voy a contar cómo trabajábamos con el blog en clase.

En el centro, el Maestro TIC, ya se había encargado previamente de crear cuentas de correo electrónico para cada una de las clases, así como un blog para cada una de ellas.



Figura 1. Entrada realizada tras las vacaciones de Navidad.

El objetivo que se había planteado con este grupo clase de 2º nivel consistía, en el caso del blog, en enseñar a los alumnos a acceder al blog para escribir sus opiniones acerca de actividades que realizábamos en el aula o simplemente tener la oportunidad de contar a otros compañeros aquello que a ellos les podía resultar importante, ya fuese la proximidad del cumpleaños, su grado de felicidad por la llegada de festividades tan importantes como la de los “Reyes Magos” o bien, la pena que sentían porque se acababa el curso.

El principal obstáculo que surgió fue que un alto porcentaje de alumnos/as del grupo clase (90%) no disponían de acceso a las TIC desde sus hogares familiares, de ahí que la mayoría apenas estaban familiarizados con su correcto uso y con los programas que se iban a usar en clase. Es por ello que la intervención docente se centró exclusivamente en facilitar todos los recursos didácticos y tecnológicos disponibles para enseñar a los alumnos a hacer entradas en el blog.

Del Pino, C. A. (2010). El uso del blog como una herramienta de comunicación entre alumnos/as del primer ciclo de Educación Primaria (pp. 91-98), en M.A. Gallardo, M.A. Jiménez, R. Llamas y J.M. Trujillo, *Actas de las I Jornadas de Innovación y Buenas Prácticas en el Aula*. Melilla: Facultad de Educación y Humanidades.

---

Entre dichos recursos destinados a la resolución del inconveniente, cabe destacar los siguientes tres recursos:

La Sala de Informática a la cual, se bajaba una vez por semana para realizar actividades específicas para el curso (Ejemplo: usar el procesador de textos para escribir recetas de cocina o una carta a los reyes magos, trabajar con una webquest) y para explicar y practicar cómo hacer entradas en el blog.

Un equipo informático en clase para que los alumnos aprendieran a hacer uso del mismo para buscar información en internet y hacer entradas en el blog en pequeños grupos.

Finalmente, para apoyar esta última labor cada clase contaba con un esquema en A3 en el que se recordaba por pasos cómo hacer entradas en el blog del colegio.

Para que los alumnos aprendiesen a usar el blog, en primer lugar se aportaba ayuda mediante el empleo de soporte de apoyo visual para conseguir una eficiente explicación acerca de cómo acceder al blog y cómo hacer entradas en el mismo. Posteriormente los alumnos practicaban de forma colectiva en el aula de informática y en pequeños grupos en el ordenador de aula-clase.

### Ejemplo 1: Entrada realizada tras las vacaciones de navidad

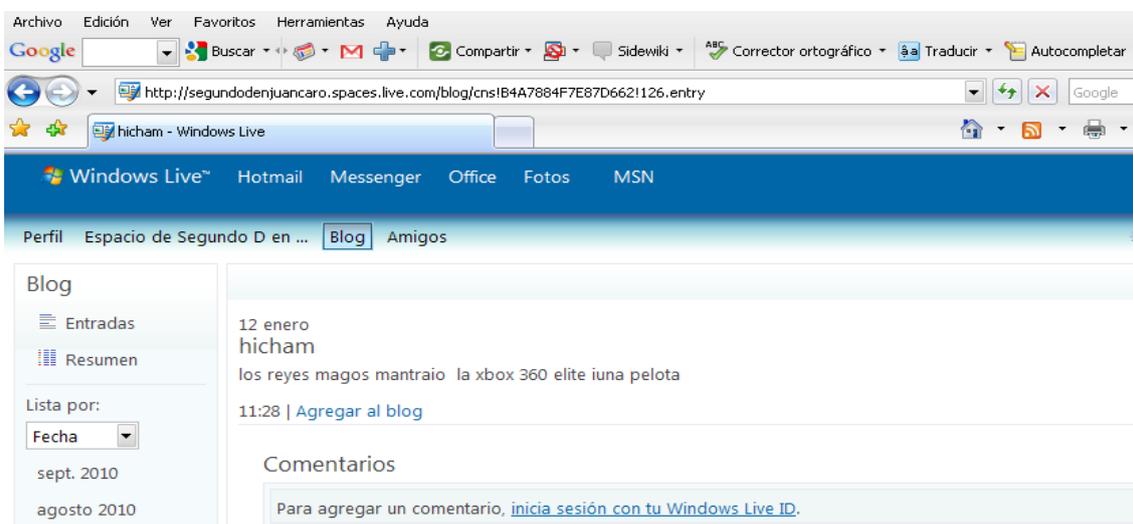
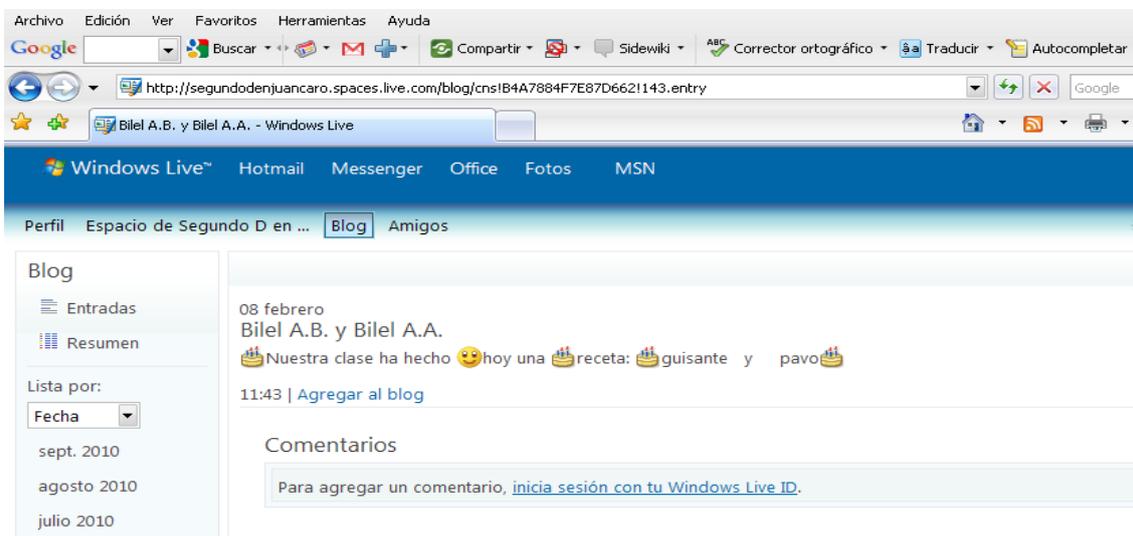


Figura 2. Entrada realizada tras las vacaciones de navidad.

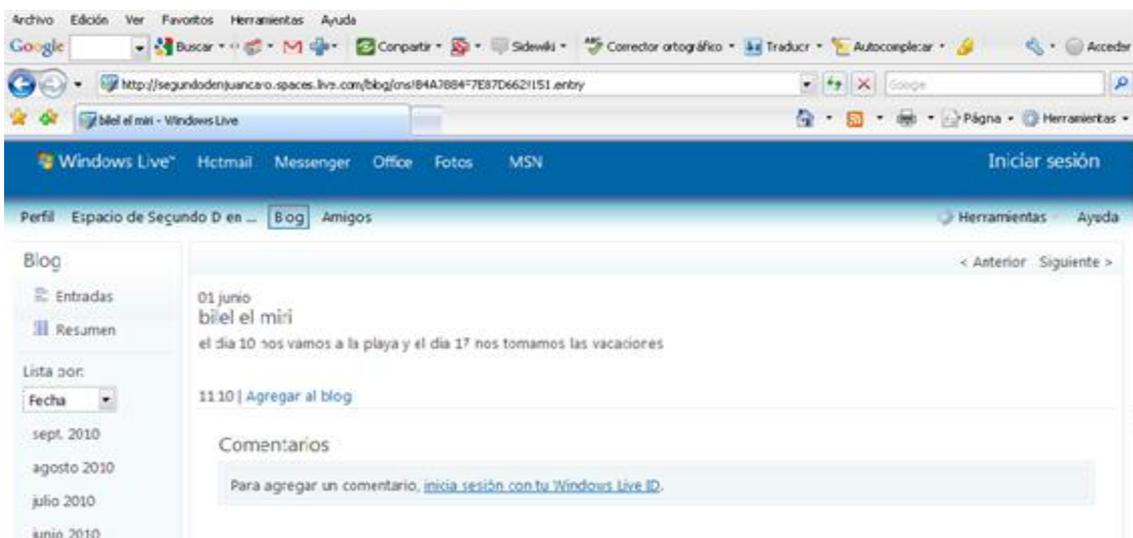
Del Pino, C. A. (2010). El uso del blog como una herramienta de comunicación entre alumnos/as del primer ciclo de Educación Primaria (pp. 91-98), en M.A. Gallardo, M.A. Jiménez, R. Llamas y J.M. Trujillo, *Actas de las I Jornadas de Innovación y Buenas Prácticas en el Aula*. Melilla: Facultad de Educación y Humanidades.

**Ejemplo 2: Entrada vinculada a la realización de una receta de cocina con la cosecha recogida por los alumnos en el aula abierta del colegio.**



**Figura 3. Entrada vinculada a la realización de una receta de cocina con la cosecha recogida por los alumnos en el aula abierta del colegio.**

**Ejemplo 3: Entrada previa a la finalización del curso escolar para contar la actividad complementaria que iba a realizar la clase.**



**Figura 4. Entrada previa a la finalización del curso escolar para contar la actividad complementaria que iba a realizar la clase.**

Del Pino, C. A. (2010). El uso del blog como una herramienta de comunicación entre alumnos/as del primer ciclo de Educación Primaria (pp. 91-98), en M.A. Gallardo, M.A. Jiménez, R. Llamas y J.M. Trujillo, *Actas de las I Jornadas de Innovación y Buenas Prácticas en el Aula*. Melilla: Facultad de Educación y Humanidades.

Con el uso de material impreso y material audiovisual los alumnos fueron capaces de usar el blog para contar experiencias, dejar anotadas sus impresiones, curiosar lo que decían otros compañeros, e incluso, los más curiosos leer los blog de otras clases y hacer anotaciones en los comentarios.

#### Ejemplo 4: Guión impreso en formato A3 para acceder al blog

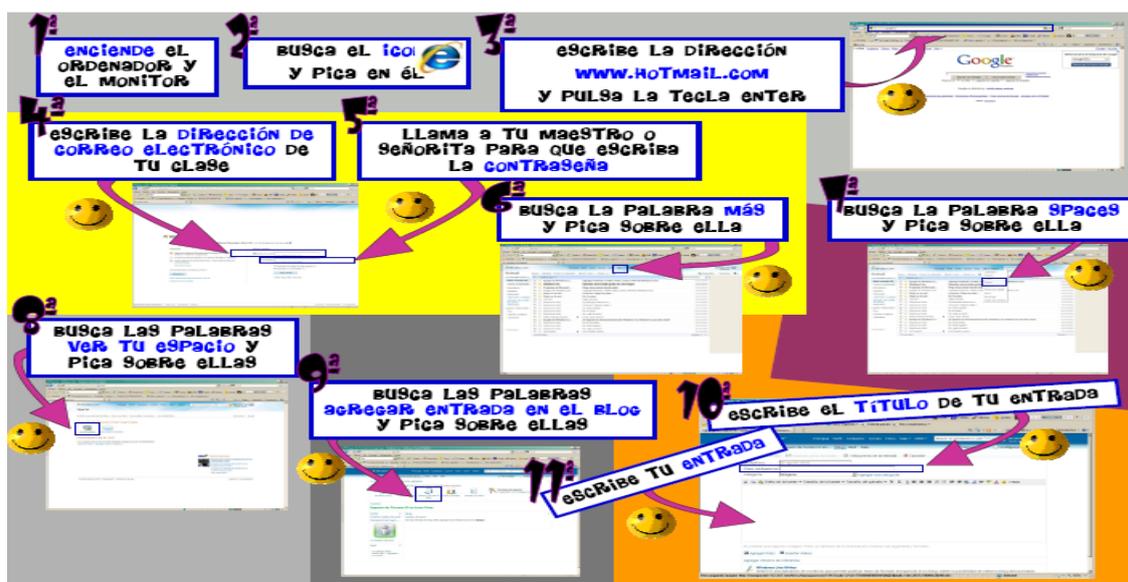


Figura 5. Guión impreso en formato A3 para acceder al blog.

### 3. Conclusiones

Como maestra y participe en el aprendizaje y uso de esta herramienta de internet debo afirmar que ha sido un reto al principio y todo un triunfo al final. Al principio cuesta enfrentarse a lo desconocido pero luego compensa ver los resultados. El uso del blog como herramienta educativa para los alumnos de 2º de Primaria ha contribuido a alcanzar los siguientes objetivos:

- Comunicarse con alumnos de su propia clase y de otras clases de forma autónoma.
- Conocer otros medios de comunicación, como es el caso de Internet.
- Utilizar textos que integran información escrita, icónica y audiovisual.
- Iniciarse en el conocimiento y uso de las TICs, un recurso al alcance de muy pocos alumnos en sus casas, pero que por el contrario les resulta muy motivador.

Está claro que no podemos obviar lo importante que es la alfabetización digital para nosotros, como maestros, y para los propios alumnos en su formación académica así como en su posterior vida laboral.

Como docentes debemos ser permeables a los cambios que se producen en el entorno educativo y a los usos que se le dan a las redes sociales. El uso del blog ha permitido la universalización del acceso a una herramienta sofisticada de publicación que como docentes debemos aprovechar y tenerlo en cuenta en nuestras programaciones didácticas. La escuela no solo ha de tener un entorno visible, sino también invisible o virtual que trascienda el espacio y tiempo de la escuela.

## Referencias Bibliográficas

- Nieto Gil, J. M. (2008) Aprovechamiento didáctico de internet. Editorial CCS. Madrid.
- Farrell,H. (2003). The Street Finds Its Own Use for Things. Blog Crooked Timber [<http://crookedtimber.org/2003/09/15/the-street-finds-its-own-use-for-things/>, consultado septiembre de 2010]
- Lara, T. (2005). Blogs para Educar. Uso de los blogs en una pedagogía constructivista. Revista Telos, Nº 65, Octubre- Diciembre 2005, pág. 86- 93.
- Monereo, C. (Coord.) (2005). Internet y competencias básicas. Aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender. Barcelona: Grao.
- Rodríguez Ruiz, J. (2008). Más allá del hipertexto: la cibercultura y los nuevos retos educativos. Apertura, 21-36.
- Seoane Garcia, C. (2007). Blogs, los nuevos colegios invisibles. (Espacios de creación, diálogo y aprendizaje). Cadernos de Biblioteconomia Arquivística e Documentação Cadernos BAD, Núm. 1, sin mes, 2007, pp. 23-37

# La utilización de las TIC en la orientación

---

**Boukichou Abdelkader, Nora**

Alumna de Magisterio (Especialidad de Educación Primaria)

Campus de Melilla

Facultad de Educación y Humanidades

## Introducción

La irrupción de las TIC en todos los ámbitos de nuestro entorno, y por supuesto en el educativo, ha provocado cambios importantes en los profesionales de la educación.

Los orientadores debemos estar preparados y aprovechar todas las posibilidades que las nuevas tecnologías nos brindan, respondiendo así a las demandas de esta nueva sociedad.

Las experiencias del uso de estas herramientas por parte de los orientadores son más bien recientes, pero nos sirven para hacernos una idea de la funcionalidad de éstas en las actividades profesionales del orientador.

## 1. Nuevos cambios en las funciones y roles del orientador

Las necesidades de la sociedad de la información en la que nos encontramos inmersos son cada vez más complejas, precisando de profesionales de la orientación mejor capacitados y preparados para dar respuestas a las exigencias no sólo de los entornos educativos en los que desarrollan tradicionalmente su actividad, sino también de los contextos social, familiar, productivo, etc.

Este nuevo perfil del orientador precisa el desarrollo de competencias que faciliten hacer frente a los avances tecnológicos, ayudar a colectivos con fracaso escolar y dificultades de adaptación social, multiculturalidad creciente, etc. Además, la competitividad que provoca el mundo productivo lleva a procesos formativos más dinámicos y a una movilidad y adaptación a las demandas de la sociedad sin precedentes en décadas anteriores.

Todas estas necesidades deberá cubrirlas el orientador a través de diversas estrategias y formas de entender la acción orientadora. Pero, sin lugar a dudas, los recursos tecnológicos ofrecen grandes posibilidades de optimización de los procesos de intervención. Así lo han señalado autores como Sanz y Sobrado (1998) o Álvarez y Rodríguez Espinar (2000, 2001) al analizar los roles y funciones que la sociedad actual exige a los orientadores.

Los roles y funciones que las TIC propician no están todavía bien definidas, pero es evidente que los sistemas informáticos están desbancando muchas de las tareas que eran realizadas en un contacto directo con los estudiantes y el orientador se ve abocado a informar y asesorar a éstos sobre cómo organizar la información recibida y estructurarla de forma que les pueda ser útil.

De acuerdo con esta idea, podemos afirmar que en la actualidad (y mucho más en el futuro inmediato) el orientador ha de ser capaz de desarrollar los siguientes roles y funciones relacionados con las nuevas tecnologías:

- Conocer las principales herramientas y desarrollos tecnológicos diseñados específicamente para la acción orientadora y aplicaciones de otras áreas que igualmente puedan ser útiles en determinados programas de intervención.
- Coordinar en los centros el uso de las TIC por parte de los tutores cuando se dedican a la acción orientadora. Por ejemplo, sociogramas, adaptaciones curriculares, etc.
- Diseñar programas de intervención basados en las TIC o que integren las mismas en su consecución final.
- Ayudar a los estudiantes a utilizar las TIC y a desarrollar destrezas específicas de forma que sean capaces de buscar la información, organizarla y adecuarla a sus demandas.
- Implementar sistemas integrados en el uso de TIC que permitan al estudiante la resolución de los problemas que le vayan surgiendo, a través de un proceso de autoorientación y autoayuda permanente.
- Ayudar a los estudiantes a entender y a integrar la información en sus propios procesos de aprendizaje y formas de pensar.

## **2. Actitudes de los orientadores hacia las TIC**

La situación de incertidumbre en el ámbito de la Orientación Educativa hacia el uso de las TIC es debido a la convergencia de numerosos factores, entre los que se podrían encontrar los siguientes:

- La falta de tradición en el uso e integración de las TIC en los procesos de orientación, por el posible desconocimiento de las potencialidades que éstas pueden ofrecer a la Orientación Educativa (Cultura TIC).
- La carencia de formación inicial y continua, adaptada y especializada en las TIC para la Orientación Educativa (Alfabetización Digital Profesional).
- La ausencia o escasez de algunos de los elementos que conforman la infraestructura TIC, en los Departamentos de Orientación de los centros educativos, necesaria para poder usar estas herramientas (Medios y Recursos TIC).
- La escasa conciliación entre el tiempo dedicado a las tareas propias (tradicionales) de Orientación y el dedicado al desarrollo de nuevos entornos de Orientación Educativa, basados en las TIC, por parte de los orientadores (Innovación).

### 3. Recursos tecnológicos más utilizados en la orientación

Entre las tecnologías que más se están teniendo en cuenta y más se están analizando para desarrollar Orientación a Distancia (como nueva modalidad de orientación), podríamos destacar las siguientes:

- **El e-mail.** Hoy en día es una de las herramientas más empleadas dentro de Internet y motivo casi exclusivo por el cual muchas personas se conectan diariamente a la red. Este servicio, al igual que el correo postal tradicional, permite enviar y recibir mensajes a partir de direcciones electrónicas y sus respectivos buzones. Su gran éxito reside en la facilidad para crear cuentas, su bajo coste, la alta capacidad de almacenamiento de datos, la posibilidad de enviar texto, imágenes, vídeo o sonido, y, sobre todo, la rapidez con la que se pueden enviar y recibir mensajes, cruzando el mundo en unos pocos segundos.
- **Los foros-web.** Componen otro servicio que hoy se está empezando a valorar por su enorme utilidad a la hora de intercambiar información, opiniones, puntos de vista, etc., entre participantes conocidos y desconocidos. No deja de ser un gran tablón electrónico público (normalmente) sobre una temática específica en la que los usuarios dejan sus preguntas, opiniones, discuten, intercambian información, etc. Existe la posibilidad de inscribirse en listas o grupos a partir de direcciones de servidores especializados en gestionar dichos grupos de discusión, diferentes temas, las altas de usuarios, etc.
- **Los salones chat.** Son, quizás, los lugares más empleados por los internautas de todas las edades para, simplemente, comunicarse en tiempo real con múltiples personas simultáneamente para mantener, desde conversaciones privadas, hasta conversaciones temáticas, e incluso entrevistas con personajes de actualidad, etc., utilizando como soporte la escritura a través del teclado del ordenador personal.

Podríamos calcular que, hoy en día, existen millones de salones chat activos en la red sobre multitud de temas, además de los privados, que los usuarios emplean mediante aplicaciones como MSN Messenger, Yahoo Messenger, AOL, ICQ, etc.

- **Las audio/videoconferencias.** Se están empezando a desarrollar estos últimos años gracias a que el aumento del ancho de banda de las conexiones a la red han permitido mayor calidad en las comunicaciones establecidas mediante este servicio. Las audioconferencias son lo más parecido a una conversación telefónica. Las videoconferencias, además incluyen la imagen de vídeo en tiempo real de cada uno de los interlocutores gracias al uso de las cámaras-web. Las aplicaciones más empleadas y populares son las mismas que para el chat, aunque también cabe destacar el NetMeeting, además de otros soportes especializados y habitualmente de pago para su uso más profesional, como puede ser CU-SeeMe.

#### **4. Presencia de las TIC en las actividades de la orientación educativa**

Si aplicamos estas TIC a los procesos que se desenvuelven en las áreas de competencia de Orientación, podemos realizar una descripción de posibles usos de estas herramientas al servicio del Orientador:

- **En las tareas de Diagnóstico:**
  - ✓ Mediante el uso del **e-mail** es posible: **a)** Recibir y solicitar información a otras entidades o centros educativos, relacionada con dificultades específicas, a la hora de realizar tareas de diagnóstico. **b)** Recibir y solicitar información a otros centros, relacionada con los intereses de los usuarios de los servicios de orientación (alumnado, madres/padres y profesorado). **c)** Intercambiar con otros centros herramientas específicas para realizar tareas de diagnóstico. Etc.
  - ✓ Mediante el uso de los **foros-web** es posible: **a)** Participar o moderar grupos de discusión de expertos, relacionados con el diagnóstico en educación (exposición de casos, elaboración de FAQs sobre aspectos concretos sobre el diagnóstico, elaboración de herramientas, investigación, petición de ayuda...). **b)** Establecer un medio público para el contacto con los usuarios de los servicios de orientación, facilitándoles FAQs de autoayuda para conocer las etapas y procesos que se desarrollan durante el diagnóstico en educación. Etc.
  - ✓ Mediante el uso del **chat** es posible: **a)** Realizar comunicaciones rápidas con expertos en el diagnóstico educativo para intercambiar información (de manera privada) sobre casos particulares. **b)** Participar o moderar salones chat donde se expongan y discutan experiencias y casos a cerca de tareas de

diagnóstico. **c)** Exponer a distancia, individualmente y de forma privada, informes de diagnósticos personales realizados. Etc.

- ✓ Mediante el uso de la **videoconferencia** es posible: **a)** Concertar y realizar entrevistas a distancia entre orientadores, madres/padres o profesorado con especialistas durante las diversas fases empleadas a la hora de realizar el diagnóstico en educación. **b)** Desarrollar grupos de discusión de especialistas, a distancia y a tiempo real, sobre temas de interés en el terreno del diagnóstico en educación. Etc.

- **En las tareas de Orientación Educativa (propriadamente dicha):**

- ✓ Mediante el uso del **e-mail** es posible: **a)** Contactar con los usuarios de los servicios de orientación en una modalidad diferente a la de cara a cara, dándoles consejo, facilitándoles información y presentando propuestas para que éstos puedan auto-orientarse a través de la exploración de sitios web de interés, preparando situaciones individuales y grupales para el aprendizaje a través de Internet, mostrándoles modelos para valorar la calidad de sitios web sobre orientación... **b)** Dar respuesta a demandas específicas planteadas por los usuarios, derivándoles a otros servicios de ser el caso. **c)** Intercambiar experiencias e instrumentos con otros centros dedicados a la orientación educativa. Etc.
- ✓ Mediante el uso de los **foros-web** es posible: **a)** Dar/recibir información sobre aspectos educacionales. **b)** Participar o moderar grupos de discusión donde se desarrollen temas específicos sobre la orientación educativa (modelos, instrumentos, programaciones, planes, legislación...). **c)** Elaborar FAQs para los usuarios sobre temas recurrentes y habituales con respecto a la orientación educativa. Etc.
- ✓ Mediante el uso del **chat** es posible: **a)** Iniciar a los usuarios en su uso para comunicarse a distancia y en tiempo real con los orientadores y tutores en situaciones en las que sea posible. **b)** Moderar sesiones para dar información a los usuarios, a partir de sus necesidades, sobre asuntos específicos y a través de sesiones individuales o grupales. **c)** Participar en sesiones para recopilar información, para realizar las tareas de orientación según las necesidades de los usuarios de los servicios de orientación... Etc.
- ✓ Mediante el uso de la **videoconferencia** es posible: **a)** Iniciar a los usuarios en la comunicación a través de sesiones de orientación. **b)** Organizar sesiones para realizar entrevistas de orientación, individuales o grupales, con expertos a distancia. **c)** Organizar sesiones individuales o grupales para desarrollar propuestas educacionales (temáticas desarrolladas en el plan de acción tutorial). Etc.

- **En las tareas de Asesoramiento:**

- ✓ Mediante el uso del **e-mail** es posible: **a)** Dar consejos a los usuarios ante demandas personales específicas. **b)** Solicitar consejo especializado a expertos ante demandas particulares de los usuarios de los servicios de orientación. Etc.
- ✓ Mediante el uso de los **foros-web** es posible: **a)** Realizar asesoramiento individual o grupal, elaborando y empleando FAQs en función de las peticiones de información por parte de los usuarios. **b)** Ayudar a los usuarios a emplear los foros para la obtención de un asesoramiento adaptado a sus necesidades particulares. **c)** Participar o moderar grupos de discusión especializados en las diferentes modalidades de asesoramiento. Etc.
- ✓ Mediante el uso del **chat** es posible: realizar asesoramiento a distancia de manera individual o grupal a los usuarios, adaptándose a sus necesidades específicas, ofreciendo información especializada, haciendo la derivación pertinente a otros especialistas o servicios de ser el caso..., y todo ello en tiempo real. Etc.
- ✓ Mediante el uso de la **videoconferencia** es posible: **a)** Organizar sesiones para la realización de entrevistas de asesoramiento individual o grupal con expertos a distancia. **b)** Organizar sesiones individuales o grupales, con los usuarios de los servicios de orientación. Etc.

- **En las tareas de Información:**

- ✓ Mediante el uso del **e-mail** es posible: **a)** Ofrecer información de aspectos variados a los usuarios en función de sus demandas. **b)** Utilizar las suscripciones a sitios web especializados en la orientación profesional (o de interés para la labor de orientación) para recibir información variada y de utilidad para los usuarios de los servicios de orientación. **c)** Facilitar que los usuarios se inicien en su uso para que puedan contactar por ellos mismos con otros servicios de orientación a distancia para solicitar información (portales educativos, administraciones públicas, universidades, centros escolares, editoriales, gabinetes psicopedagógicos...). **d)** Hacer contactos masivos con los usuarios para hacerles llegar información específica: convocatorias, noticias, ofertas educativas... Etc.
- ✓ Mediante el uso de los **foros-web** es posible: **a)** Participar o moderar foros con diferentes temáticas informativas de interés para los usuarios (valoración de sitios web, listas de discusión, newsgroup...). **b)** Elaborar y ofrecer FAQs con información habitual requerida por los usuarios. **c)** Colgar noticias de interés para los usuarios (alumnado, profesorado, padres, orientadores...) de manera que puedan dar sus opiniones al respecto o solicitar nueva información de forma pública. Etc.

- ✓ Mediante el uso del **chat** es posible: **a)** Dar información instantánea sobre aspectos específicos, a través de sesiones individuales o grupales, a los usuarios de los servicios de orientación. **b)** Facilitar que los usuarios soliciten información de interés a expertos, a distancia. Etc.
  
- ✓ Mediante el uso de la **videoconferencia** es posible: **a)** Organizar sesiones informativas sobre orientación mediante entrevistas individuales o conferencias con expertos, a distancia. **b)** Organizar sesiones privadas o públicas con los usuarios para dar información de manera que se ajuste a sus necesidades y demandas. Etc.

## 5. Algunas páginas webs de interés para los orientadores

En general, el contenido de estas páginas está relacionado con los siguientes temas: contenidos específicos de la orientación, consejos y pautas de elaboración de un currículum vitae, carta de presentación, búsqueda de empleo, cómo afrontar una entrevista de trabajo, artículos relacionados con el mundo laboral, boletines, foros, información acerca de becas y tipos de contratos, el sistema educativo y sus posibles itinerarios, recursos educativos, indicaciones sobre cómo emprender un proyecto empresarial, servicios de formación y librería, entre otros.

- ORIENTARED: <http://www.orientared.com/>
- EDUCAWEB: <http://www.educaweb.com/>
- EDUCARED: <http://www.educared.net/>
- CENTRO PERMANENTE DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL: <http://www.cpop.net/>
- ORIENTACIÓN ESCOLAR: <http://www.orientacionescolar.com>
- ICARO: <http://icaro.ual.es/index.asp?universidad=08>
- CENTRO DE PROMOCIÓN DE EMPLEO Y PRÁCTICAS:  
<http://empleo.ugr.es/teleorientacion/>
- TRABAJOS.COM (OFERTAS DE TRABAJO-BOLSA DE EMPLEO):  
<http://www.trabajos.com/>
- MONSTER (BUSCAR TRABAJO-OFFERTAS DE EMPLEO): <http://www.monster.es/>

## 6. Conclusión

En definitiva, hemos comprobado que Internet se está convirtiendo en uno de los instrumentos más útiles para los profesionales de la orientación, abarcando los diferentes ámbitos de la acción orientadora que van desde el asesoramiento profesional, hasta la formación y perfeccionamiento, sin olvidarnos de su capacidad de diagnóstico e instrumento para la información a los usuarios.

No debemos olvidar que esta integración de las TIC en el currículo también ha desarrollado cambios importantes en el ámbito metodológico docente. Las instituciones educativas deben adaptarse a los cambios tecnológicos que la sociedad experimenta y todo esto repercute en el alumnado.

Pero para poder desarrollar en plenitud un cambio en cuanto a la integración de las TIC en el aula, no basta con solo conectar los ordenadores de los centros a la red sino que se deben introducir las TIC en el currículo. Esto implica: por una parte, una planificación por parte del docente teniendo en cuenta las distintas herramientas informáticas y su utilización, y por otra parte, una formación continua para una correcta aplicación de las herramientas tecnológicas más apropiadas en cada caso.

## Referencias Bibliográficas

- AA. VV. (2003). El uso de las TIC para la orientación educativa a distancia: valoraciones de los orientadores de la Coruña. En <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/congreso/VIIIcongreso/pdfs/198.pdf> (consultado el 20/06/2010).
- GALLARDO, M. A. (COORD.), FERNÁNDEZ, A. M., FUENTES, J. A., HERRERA, L., OLMOS, M. C., RODRÍGUEZ, S., ROJAS, G. Y SEIJO, D. (2005). El futuro profesional del psicopedagogo. Granada: Adhara.
- PANTOJA, A., CAMPOY, T. J. Y CAÑAS, A. (2001). El Proyecto Lazarillo: Un modelo telemático de orientación. En A. Pantoja, T. J. Campoy y A. Cañas (coords.), *Nuevas perspectivas de la orientación educativa*, (pp. 111-148). Jaén: Cámara Oficial de Comercio e Industria de la provincia de Jaén.
- RAMIRO BARGUEÑO, J. Y CANO DE ESCORIAZA, J. (2002). La orientación y las nuevas tecnologías en las instituciones educativas: dos vías hacia la mejora de la calidad. En [http://www.isftic.mepsyd.es/w3/cinternet-educacion/2-congreso\\_actas/documentos/experiencias/pdf/foro2/Julio\\_Ramiro-Jacobo\\_Cano\\_La\\_orientacion\\_y\\_las\\_nuevas\\_tecnologias\\_en\\_las\\_instituciones\\_educativas.pdf](http://www.isftic.mepsyd.es/w3/cinternet-educacion/2-congreso_actas/documentos/experiencias/pdf/foro2/Julio_Ramiro-Jacobo_Cano_La_orientacion_y_las_nuevas_tecnologias_en_las_instituciones_educativas.pdf) (consultado el 20/06/2010).

Boukichou, N. (2010). La utilización de las TIC en la orientación (pp. 99-109), en M.A. Gallardo, M.A. Jiménez, R. Llamas y J.M. Trujillo, *Actas de las I Jornadas de Innovación y Buenas Prácticas en el Aula*. Melilla: Facultad de Educación y Humanidades.

---

SANZ ESBRI, J. (2008). Recursos TIC para la orientación escolar. Software y servicios de apoyo telemático a la labor del orientador. En <http://www.esuelascatolicas.es/pedagogico/Documents/2.3.%20Recursos%20TIC.%20Software%20y%20servicios%20de%20apoyo%20telem%C3%A1ticos.pdf> (consultado el 20/06/2010).



# Escuela 2.0 y su implantación en España

---

**Martínez Reche, M<sup>a</sup> Belén**

**Martínez Reche, Benigno**

Diplomados en Magisterio de Educación Primaria  
Universidad de Granada

## Resumen

La implantación del sistema escuela 2.0 en España tiene como finalidad el incluir definitivamente las nuevas tecnologías en las aulas, teniendo presente que este tipo de herramientas favorecen el autoaprendizaje amparado en la evaluación previa, el análisis de respuesta, el control del análisis didáctico y apuestan por la autoevaluación. Además transforma la relación pedagógica existente entre el alumno y el profesor, fomentando el trabajo en grupo y la colaboración para resolver ejercicios y problemas en clase.

Para ello, el gobierno español en colaboración con las comunidades autónomas que decidan incluir el programa en sus colegios, ha repartido ordenadores ultraportátiles para los alumnos de 5º de Primaria que estudien en centros subvencionados por el gobierno español (público y concertado).

Este programa se está ejecutando desde el curso académico 09/10 en dichos centros, teniéndose previsto que en 2011 ya se pueda contar con que las aulas del último ciclo de primaria y el primer ciclo de secundaria estén adaptadas digitalmente (un ordenador para cada alumno, otro para el profesor y pizarras digitales).

## 1. Necesidad de la implantación del programa

En la actualidad las nuevas tecnologías se utilizan en todos los ámbitos de la vida, por lo que se crea la necesidad de que los niños tengan fluidez en su uso además de mejorar la enseñanza-

aprendizaje al integrar estas herramientas en la escuela. Además, permiten desarrollar al alumno, conjunta y progresivamente las capacidades de experimentación y de razonamiento.

La metodología en las clases que se mantuvo prácticamente sin cambios durante un periodo muy largo de tiempo, empezó a incluir las nuevas tecnologías recientemente al quedar demostrado que su uso mejoraba el proceso de enseñanza-aprendizaje al incluir diversos elementos visuales, auditivos y kinestésicos, que ayudaban a hacer las clases más amenas y los alumnos se pudieran divertir aprendiendo. Las nuevas leyes de educación son conscientes de los retos a los que se enfrenta la ciudadanía del siglo XXI. La LOE y la LEA establecen como líneas estratégicas de actuación el uso de las TIC en la práctica docente y en el proceso de aprendizaje.

Con este programa se pretende que los alumnos puedan utilizar las herramientas tecnológicas como un nuevo lenguaje educativo, aumentar la motivación (perdida últimamente), participación y creatividad, evitando la exclusión del alumnado cuyas familias no pueden hacer frente a los gastos que ocasionan la posesión de un ordenador personal y la conexión a internet. Además, permite a los profesores impartir clases más atractivas y documentadas.

## **2. Implantación del programa**

Para llevar a cabo la implantación del programa escuela 2.0, se comenzó por dar cursos de formación a profesores y se empezaron a poner en marcha experiencias piloto para comprobar que éste funciona.

El presupuesto propuesto por el gobierno para cofinanciar el proyecto es de unos 200 millones de euros, impartidos de manera desigual entre las comunidades que decidan adoptar el programa en sus colegios. Algunas de las CC.AA. que firmaron el convenio en el mes de septiembre de 2009 fueron: Andalucía, Aragón, Asturias, Illes Balears, Canarias, Cantabria, Castilla La-Mancha, Cataluña y el País Vasco. Las restantes comunidades autónomas lo hicieron posteriormente.

Según el BOE emitido el 5 de agosto de 2009, el consejo de ministros se reunió el 31 de Julio de 2009 para acordar los criterios de distribución entre comunidades, así como la distribución resultante, de los créditos presupuestarios para la aplicación del Programa Escuela 2.0 para ese curso 09/10. También se acuerdan los créditos que se ofrecen para la implantación de dicho programa: 93.309.131 euros y 4.873.288 euros correspondientes respectivamente a las aplicaciones presupuestarias 18.05.322J.750 y 18.05.322J.455

La distribución se produjo de manera desigual entre las comunidades atendiendo al número de alumnos y centros que iban a acoger el sistema escuela 2.0, siendo la más favorecida Andalucía con 21.863.049 créditos, seguida por la Comunitat Valenciana y la Comunidad de Madrid.

En varias de las reuniones con las comunidades autónomas se ponen en común todos los requisitos que se necesitan, tanto detalles de hardware y software de los ordenadores ultraportátiles de alumnos y profesores, como las características técnicas de éstos: pantalla de 10 pulgadas como mínimo (se suelen utilizar ultraportátiles de 10.1 pulgadas), peso de 1.5 kg, batería de 4 horas de autonomía, velocidad de 1.66 GHz, procesador Intel Atom y los detalles de la transformación en aulas digitales a todas las salas de los cursos 5º y 6º de Educación Primaria y 1º y 2º de Educación Secundaria Obligatoria, así como el desarrollo de contenidos educativos digitales para su puesta a disposición de los docentes.

Todos estarán dotados con tarjeta wifi para poder disfrutar de internet en las aulas.

El software que se utiliza en los ordenadores ultraportátiles suele ser software libre, aunque hay comunidades que optan por el software de autor.

Igualmente se obsequiará a los alumnos con una mochila para transportar cómodamente el ordenador, los libros, material escolar,...

Para la correcta adaptación al programa escuela 2.0 se deberá dotar a todas las aulas de los colegios que se acojan al proyecto con pizarra digital, cañón de proyección y equipo multimedia, así como un mueble para alimentación de las baterías.

La pizarra digital recoge más funciones que la convencional ya que permite escribir, subrayar y hacer cambios, guardarlos y volver a recuperarlos más tarde, así como hacer videoconferencias, extraer información de la web y trabajarla o modificarla, ver videos, escuchar sonidos reales, fomentando con todo esto que el alumno sea un sujeto activo-creativo y espontáneo. Los niños, pueden crear imágenes o introducir palabras sacadas de un diccionario interactivo, la pizarra digital es un mundo con unas posibilidades inimaginables al alcance de un clic.

La tecnología actual es una herramienta cercana a los alumnos, ellos la manejan y además nos oferta una cantidad de recursos y posibilidades incalculables, con lo que los profesores deben de dejar de tener miedo al cambio y adaptarse a las circunstancias que la sociedad va marcando con el cambio tecnológico que se está produciendo.

## **2.1. Formación del profesorado**

La formación del profesorado es fundamental en la implantación de este programa, pues en él recae la tarea de incentivar y fomentar a los alumnos para que puedan aprovechar las nuevas tecnologías que se ponen a su alcance para ayudar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como la responsabilidad que ocasiona el tener que cuidar correctamente todos los aparatos electrónicos que se usarán en clase y fuera de ella.

Se deben garantizar los conocimientos del profesorado tanto en los aspectos tecnológicos básicos como en los aspectos metodológicos y sociales de la integración de estos recursos en su práctica docente cotidiana.

La formación docente se lleva a cabo en varias fases (según la consejería de educación de la Junta de Andalucía): en una fase inicial en la que, de manera presencial, se les explica en lo que consiste el programa y se produce la primera toma de contacto con el aula TIC 2.0; en la segunda fase, se abordan los siguientes módulos (dependiendo del nivel de conocimientos sobre las TIC que posean): Formación básica para el uso del equipamiento 2.0, Aula 2.0: aplicaciones prácticas y Otros Recursos formativos TIC.

Esta formación, se proporciona a los profesores cuyos alumnos sean acogidos por el plan escuela TIC 2.0 todos los años que el centro estime oportuno, siempre al inicio del curso escolar.

Igualmente se les proporcionará un blog donde podrán compartir sus experiencias en los colegios TIC 2.0, metodología, información sobre nuevos programas para usar en clase, ejercicios propuestos, etc.

Cuando se produzca una avería en alguno de los ultraportátiles de los niños o niñas, el profesor no puede ausentarse de su labor docente, debiendo acatar el protocolo a seguir dictado por los propios centros para estos casos. No se proporcionarán inicialmente ultraportátiles de reserva para estos casos, y será el equipo técnico el que debe arreglar la avería producida (si ésta se ha ocasionado en horario lectivo) o hacerse cargo del deterioro a las familias (cuando ocurra en horario no lectivo o fuera del centro escolar).

## **2.2. Alumnado**

La entrega del material necesario para el alumnado no se realiza a éste directamente, sino que el equipo directivo del centro lo dará al padre/madre/ tutor legal del discente.

Las madres y los padres deben acompañar a sus hijos e hijas y propiciar un ambiente familiar de confianza, usando conjuntamente internet y estimulando una gestión responsable del mismo.

Es fundamental velar por el cuidado del ultraportátil, ya que las familias también se considerarán responsables ante el mal uso o los desperfectos ocasionados a este material escolar fuera del horario lectivo.

Los objetivos que se pretenden conseguir al hacer entrega de esta tecnología a los niños son:

- Saber obtener e interpretar la información que se necesita en cada caso.
- Utilizar este conocimiento para el aprendizaje significativo de la materia en cuestión.
- Desarrollar destrezas y actitudes dentro de su ámbito social.

- Crear conocimiento crítico en un contexto de autoaprendizaje.
- Desarrollar las capacidades de aprender a buscar, procesar y comunicar la información, así como la creatividad al expresarse y responsabilidad de la nueva tecnología que tienen a su alcance.

### **2.3. Compromisos de responsabilidad**

Según documentos ofrecidos digitalmente por el Ministerio de Educación de la Junta de Andalucía, existe un compromiso de responsabilidad que deben cumplir los alumnos que hayan sido obsequiados con un ultraportátil:

- El cuidado del ultraportátil asignado y su mantenimiento en buen estado.
- La información que se almacena en él, que estará relacionada con las tareas educativas.
- El acceso a aquellos recursos para los que se tiene la edad autorizada.
- El uso de la Red con finalidad formativa, evitando el acceso a páginas de contenidos que no tienen que ver con el objeto de estudio.
- La obligación de acudir al centro educativo con la batería del portátil cargada.
- La comunicación de cualquier avería o contratiempo a la persona responsable del Centro a la mayor brevedad.

Según este mismo documento, las familias también adquieren un compromiso para con el material escolar ofrecido, que consta de las siguientes pautas:

- Deber de custodia, cuidado y mantenimiento en buenas condiciones de uso (recarga de batería, limpieza...) del ultraportátil de dotación personal Escuela TIC 2.0.
- Colaboración para la realización de las tareas propuestas por el profesorado.
- Favorecer el diálogo con nuestros hijos/as sobre su «vida digital»: páginas que visita, redes que frecuenta, etc.
- Mantener entrevistas periódicas con el/la tutor/a, tanto a petición del profesorado como de la propia familia para estar informados sobre el proceso de aprendizaje.
- En caso de incidencias o conductas inadecuadas colaborar con el Centro.
- Tratar con respeto a todas las personas de la Comunidad Educativa, transmitiendo a sus hijos e hijas que las faltas de respeto a cualquier miembro de la misma a través de Internet, tienen el mismo valor e idénticas consecuencias que cuando se hacen en la «vida real».
- Participar de las formaciones dirigidas a familias que se organicen tanto en la Comunidad Educativa como en otras instituciones para conseguir la conexión deseada entre familias y centros.

Del mismo modo, el centro escolar que goce de los nuevos recursos tecnológicos, debe cumplir una serie de responsabilidades:

- Ofrecer una educación de calidad que prepare para asumir con eficacia las responsabilidades en la sociedad actual.
- Fomentar los valores de respeto, responsabilidad y tolerancia como ejes fundamentales de la educación en general y de la digital en particular.
- Realizar seguimientos periódicos sobre los contenidos almacenados por el alumnado en sus ordenadores.
- Mantener entrevistas con las familias.
- Asegurar la gestión y el cumplimiento de las normas establecidas sobre el uso de los portátiles.
- Facilitar habilidades y estrategias preventivas para mejorar la convivencia en las aulas y por extensión en la red.
- Tratar con respeto a todos los miembros de la Comunidad Educativa.

Tanto el compromiso familiar como el del Centro, serán leídos y firmados por ambos colectivos para garantizar que se cumplirán.

En definitiva, este sistema pretende que en España se produzca el cambio en los colegios y que paulatinamente pasen a ser todas las clases aulas del siglo XXI, fomentando una nueva forma de enseñar y aprender, dotando de más importancia a la competencia digital y fomentando la igualdad entre todos los alumnos y alumnas en edad escolar. Además, según la web: [educación.es](http://educación.es), este proyecto está acompañado de medidas como: formación de especialistas en nuevas tecnologías en todos los centros docentes, formación del profesorado encargado de esas aulas, creación de materiales educativos específicos para profesores, alumnos y familias, conectividad a Internet e interconectividad dentro del aula para todos los equipos, facilidades a las familias para el acceso a Internet en los domicilios en horarios especiales, etc.

Del profesorado podemos decir, que no debe sentirse inseguro ante la nueva situación que se le presenta, pues es una manera de acercarse más al alumnado (que maneja con soltura este tipo de tecnología), adaptándose a él, siendo conscientes de sus necesidades e inquietudes. Del mismo modo, el sistema escuela 2.0, hace que la motivación de los alumnos acerca de las asignaturas y el colegio crezca, haciendo al alumnado sujeto activo del conocimiento y no pasivo como era anteriormente, con lo que los resultados que se pueden obtener de la materia en cuestión pueden ser más gratificantes tanto para los niños como para el profesor.

## Conclusiones

Esta experiencia educativa va a permitir que tanto los padres como los profesores enseñarán al niño las páginas web y contenidos que puede y no puede visitar con el portátil, además de irlo introduciendo en el mundo de la informática que hoy en día es prácticamente imprescindible.

El gobierno de cada comunidad deberá poner una página web a disposición de profesores y alumnos en la que se muestren muchos de los contenidos que se ven en los cursos que se adhieren al programa escuela 2.0.

Por otra parte, el personal docente como discente, pueden hacer uso de software educativo y webquests para ayudar al aprendizaje significativo y/o autoaprendizaje.

Por supuesto tenemos que ir introduciendo poco a poco las nuevas tecnologías ya que forman parte de nuestro presente y sobre todo futuro.

Después de todo lo argumentado, parece que el sistema escuela 2.0 puede funcionar muy bien, pero es preciso cuestionar que sea el mejor momento para llevar a la práctica esta iniciativa innovadora y sería más aconsejable que el dinero invertido en tecnología y ultraportátiles lo destinen a quien de verdad lo necesite, como los millones de parados que hay en el país, muchos con una familia que mantener y una hipoteca que pagar.

Este proyecto ha sido puesto en marcha en otros países europeos anteriormente y lo han desestimado y desaconsejado por lo tanto es extraño que se haya puesto en marcha en nuestro país.

Lo que también puede preocupar es cómo se va a controlar que los alumnos mientras estén en clase en vez de estar realizando las actividades que el profesor haya considerado oportunas, estén chateando o navegando por otras páginas de entretenimiento o redes sociales.

Sería más conveniente poner esta nueva tecnología educativa a disposición de los alumnos de la educación secundaria obligatoria ya que podría ser más productiva y aprovechada por niños y niñas más mayores.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

AZNAR DÍAZ, I. CÁCERES RECHE, M<sup>a</sup> P. e HINOJO LUCENA, F. J. (2005): El impacto de las TICs en la sociedad del milenio: nuevas exigencias de los sistemas educativos ante la “alfabetización tecnológica”. En *Etic@.net*.

BOE del 5 de Agosto de 2009. Núm.188. Sec. III. Pág. 66903.

KOZAK, D. y LION, C. (2005). Redes y escuela: ¿Dentro o fuera? Falsos dilemas sobre las TICs y su influencia en niños/ as y Jóvenes. V Congreso Internacional Virtual de Educación. Islas Baleares, febrero.

LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE nº 106 de 4/5/2006).

LEY 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (LEA).

Martínez Reche, M.B. Y Martínez Reche, B. (2010). Escuela 2.0 y su implantación en España (pp. 109-116), en M.A. Gallardo, M.A. Jiménez, R. Llamas y J.M. Trujillo, *Actas de las I Jornadas de Innovación y Buenas Prácticas en el Aula*. Melilla: Facultad de Educación y Humanidades.

---

MARQUÉS GRAELLS, P. (2000): Nueva cultura, nuevas competencias para los ciudadanos. La alfabetización digital. Roles de los estudiantes. Enciclopedia de Tecnología Educativa (10/12/2004). URL: <http://dewey.uab.es/pmarques/evte.htm>.

MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F. y PRENDES ESPINOSA, M<sup>a</sup> P. (2004): Nuevas Tecnologías y educación. Madrid: Pearson Educación.

TRUJILLO TORRES, J.M., CÁCERES RECHE, M<sup>a</sup>. P., HINOJO LUCENA, F. J. y AZNAR DÍAZ, I. (2009). Las redes como elementos constitutivos esenciales en las nuevas organizaciones educativas: el plan escuela tic 2.0 como apuesta para su desarrollo. En Revista de Ciencias de la Educación. Órgano del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación, nº 219. Pp. 287-310.

Enlaces en internet:

- ✓ [www.educacion.es](http://www.educacion.es) (Consultado el 2/09/2010)
- ✓ [www.juntadeandalucia.es/educacion/](http://www.juntadeandalucia.es/educacion/) (Consultado el 5/10/2010)
- ✓ [www.plane.gob.es/escuela-20/](http://www.plane.gob.es/escuela-20/) (Consultado el 4/10/2010)
- ✓ Proyecto del gobierno de España: escuela 2.0 (ppt)

# Estudio sobre la integración de las NNTT: aplicación real y propuesta de mejora

---

Del Pino Morales, Francisco Fernando  
Rey Merchán, Catalina

## Resumen:

En el presente trabajo se revisa la implantación de las nuevas tecnologías en el sistema educativo español.

Según la documentación revisada se ha llegado a la conclusión de que tras la reforma educativa de la LOGSE (1990) y una segunda reforma (LOE, 2006), casi dos décadas después existen multitud de casos en los que no se hace un uso adecuado y eficaz de las mismas. Se realiza así mismo un análisis de las posibles causas para dicho retraso en su implantación y las soluciones que se podrían dar para ello.

## Introducción

La revolución causada por el desarrollo e implantación de las nuevas tecnologías (NNTT) ha tenido su calado en toda la sociedad. Se han producido grandes avances en todos los sectores y en última instancia ha modificado de una forma notable la vida cotidiana de la gran parte de la población mundial interconectándola. Este proceso se ha producido en un tiempo muy corto si lo comparamos con anteriores revoluciones y se basa en la información, la cual es en sí misma expresión del conocimiento humano. Información que, sin tener en cuenta la distancia, el tiempo y el volumen de la misma, hoy puede ser procesada, almacenada, y comunicada en cualquiera de sus formas (oral, escrita o visual). Todo lo cual ha dotado a la inteligencia humana de nuevas capacidades que altera la forma de vivir y percibir la vida de las personas.

Siempre que se produce un cambio tan complejo en la sociedad, este ha de ser asimilado por algún sistema que haga que se perpetúe en los nuevos ciudadanos; ya sea la familia, el estado o la escuela. Esta última ha asumido el rol de la familia como herramienta socializadora y, con ello, la responsabilidad, en la actualidad, de enseñar todos esos conocimientos, normas y valores necesarios para la vida en sociedad.

Por tanto, si consideramos las NNTT como algo que ha cambiado el mundo y lo ha hecho tomar un camino sin retorno, es lógico que la escuela se hiciese cargo de enseñar los nuevos

conocimientos. Para tal fin se modificó su legislación en una reforma que entre otras muchas cosas introdujo las tecnologías de la información y la comunicación.

Como indica Ortega Carrillo (2007) desde los ochenta se comenzó en España un proceso de integración de las nuevas tecnologías en las instituciones educativas con programas de dotación de infraestructuras, medios y un amplio abanico de posibilidades en el proceso formativo docente. Le siguió el gran auge de los ordenadores como herramienta didáctica con apoyo en distintos programas para su implantación y planes de información como los del MEC y las autonomías. A todo ello le siguieron las reformas educativas de la LOGSE y la LOE que introdujeron cambios en la metodología y como no, de forma explícita, el aprendizaje, uso adecuado y espíritu crítico ante las nuevas tecnologías.

Prácticamente en todo el articulado normativo aparecen referencias a los medios audiovisuales como parte de estas nuevas tecnologías como recoge Bartolomé (1998).

## **1. Estudio de la situación real**

Desde 1990 que entró en vigor la LOGSE, de una forma más o menos progresiva se debería de haber desarrollado docencia con respecto a las nuevas tecnologías en todas las áreas de conocimiento expuestas en la Ley y en todos los colegios de España. Pero, ¿Ha sido así?

Realizando una pequeña encuesta destinada a personas que habían cursado la LOGSE en distintos colegios de España, desde los primeros años de su instauración o posteriores, consistente en 4 ítems expuestos a continuación:

¿En qué ciudad realizaste la educación obligatoria con la LOGSE?

¿Cuándo realizaste la educación obligatoria que medios audiovisuales o tecnológicos utilizaban para dar las clases sus profesores?

¿Te enseñaron a utilizar algún medio audiovisual o tecnológico?

¿Si te enseñaron a utilizar algún medio audiovisual o tecnología, ¿En qué curso fue?

Los resultados fueron particularmente sorprendentes ya que revelaron que en casi ningún caso los maestros utilizaron medios para apoyo o desarrollo de su labor docente, pocas excepciones y de forma muy esporádica para asignaturas como inglés con alguna película en algún caso siguiendo con la metodología clásica de impartir clase con pocas variantes con respecto al sistema educativo anterior ya derogado por aquel entonces. Esta hipótesis se puede verificar con los datos ofrecidos en los informes de Educared (Gallego et al, 2007). En los cuales pese a ofrecer datos de los últimos años se denotan grandes retrasos en cuanto al uso y rendimiento de las TIC en el ámbito escolar.

Ha sido prácticamente con la entrada de la LOE cuando se aprecian cambios algo más significativos y ni si quiera se ve homogeneidad con respecto al uso que se hace en los diferentes colegios ni los distintos docentes.

## **2. Posibles causas para la tardía incorporación de las TIC**

La primera de las razones que algunos autores defienden es la de una deficiente inversión de España en educación. Esta postura es defendida por autores como Marchesi (2006) que afirma que incluso en periodos de crecimiento económico ha habido descensos en el presupuesto de educación, como ocurrió desde 1993 a 2004 que descendió la inversión de un 4,9% del PIB a un 4,4% como fruto de la situación de inestabilidad en el marco de la política educativa. Este es un punto interesante ya que en el periodo de 1990 a 1993 se dieron incrementos presupuestarios pero en el siguiente periodo de 1994 a 2004 la inestabilidad política tratando con descalificaciones a la viabilidad de la ley educativa LOGSE generó una gran desconfianza que concluyó con numerosas rectificaciones de la misma.

A las dificultades de aplicación de la normativa se sumó la vorágine de cambios tecnológicos y sociales de esos años que sumados a las insuficiencias de dicha ley a contribuyeron a un clima social pesimista hacia la ley educativa. Muchos de los cambios realizados en el sistema educativo se han realizado según Arendt (2003) de forma poco estudiada y sin un marco probado de eficacia en otros países como hubiese sido lo adecuado que sumado con la celeridad en que se realizaron ha ocasionado multitud de problemas en aplicación de la metodologías exigida por la ley por parte de los docentes.

Los problemas que planteó la LOGSE según Prats (2005) y que han tenido continuidad en la LOE son ocasionados porque el modelo no ha sido aceptado en la práctica por la mayoría del profesorado. Esto es algo que ha sido fuente de multitud de artículos y abalado por estudios como el de Pastor (2002) donde se recoge el malestar general de los docentes sobre la situación. Estos problemas según Prats se resumen en cuatro causas:

- La visión tal y como está formulada rompe con la tradición escolar española que resultaba no tan explícita en cuanto a los contenidos pero otorgaba más libertad. Ahora al profesorado se le pide que se forme en una metodología que se le ofrece como dogmática poseedora de la verdad pedagógica. Y que realmente recoge de una manera poco clara e incluso pedante los avances que ya muchos pedagogos estaban aplicando en la práctica.
- La segunda de las causas resulta de la contradicción de presentar un curricular como un modelo muy abierto pero que en la práctica diaria no lo resulta tanto. La razón de ello es que está demasiado enfocado a tendencias psicopedagógicas constructivistas y otras discutibles como a una cierta desatención hacia los conocimientos en favor de las estrategias didácticas lo cual resulta algo impuesto.

- En tercer lugar el problema que causa en cuanto a tocar los niveles organizativos y de funcionamiento de los centros públicos y privados. Se han dado pasos de cara a la autonomía de los centros pero de forma de nuevo antinatural o impuesta según este autor.
- Por último cabe reseñar la terminología de la propuesta curricular muy criticada y rechazada sobre todo por el profesorado de Educación Secundaria (Pastor, 2002).

En conjunto, maestros y profesores han sido muy perjudicados por esta situación y se han ido desgastando con cada nueva situación problemática. Tienen un escaso apoyo por parte de las administraciones, están cada vez peor valorados por la sociedad y más expuestos ante la pérdida de autoridad y aumento de sus funciones para suplir las carencias educativas que no se reciben ya en el seno de la familia.

Los docentes, poco a poco han ido pasando a formar parte del problema en lugar de la solución. Problema claramente ocasionado por la falta de voluntad de llevar un proyecto compartido y de futuro importantísimo para una nación como es el de su sistema educativo que mezclado con rencillas políticas no ha sido defendido como debiera por el trabajo común de todos. Los educadores han cargado con el peso de aplicar una legislación sin la formación adecuada, sin el apoyo suficiente y con la desmotivación subyacente de lo expuesto anteriormente.

Como si todo lo expuesto fuese poco también están las dificultades iniciales a las que se exponía la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación descritos por Fuentes (2003):

- a) Problemas pedagógicos en el profesorado:
  - Faltan ideas sobre cómo aplicar los medios en el aula.
  - Falta convencimiento sobre la relevancia educativa de las tecnologías.
  - La formación en este terreno no está bien organizada.
- b) Problemas de infraestructura:
  - Equipamiento no disponible y, en algunos casos, inapropiado.
  - Imposibilidad o incapacidad del profesorado para tener un acceso adecuado a los medios para la preparación de sus clases e investigación personal.
  - Tiempo insuficiente para la integración de los medios en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
  - Baja concienciación de las posibilidades educativas de las TIC.
  - Limitado conocimiento técnico del equipamiento.

Se han convertido en un lastre difícil de sobrellevar por muchos docentes que en muchos casos optaron por modelos pedagógicos que esquiven el uso de las NNTT o las usan de forma anecdótica como reflejan algunos estudios.

El camino ha sido arduo pero progresivamente se han ido imponiendo las TIC de una manera más o menos generalizada aunque aún queda mucho camino por andar como se puede ver de los datos que ofrecen los estudios de Educared (Gallego et al, 2007).

### 3. Conclusión

En los últimos años se han tomado medidas y poco a poco las nuevas tecnologías han penetrado en el sistema educativo e integrándose, aunque quede mucho por hacer. Entre otras propuestas creemos oportuno considerar los siguientes aspectos:

- Es necesario un proyecto común entre las fuerzas políticas, trabajando junto con los usuarios y los profesionales.
- Hace falta una inversión adecuada, que fomente la investigación y el desarrollo.
- La escuela ha de abrirse a la comunidad. Se debe de fomentar la cooperación del entorno que rodea a los centros de estudiantes como las autoridades locales, empresarios, asociaciones, etc. Para con ello recuperar el prestigio perdido de la institución con respecto a la sociedad.
- Y por supuesto es necesaria una formación adecuada, suficiente y organizada para el profesor.
- 

### Referencias Bibliográficas

- Arendt, H. (2003). *Entre el pasado y el futuro: ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Plaza edición
- Fernandez Enguita, M. (2001). *Profesión docente*. Revista iberoamericano de educación. Nº 25
- Fuentes, J. A. (2003): *Dificultades en la integración curricular de los medios y las tecnologías de la información y de la comunicación: estudio de casos en la provincia de Granada*. Tesis doctoral inédita. Dpto. de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Granada.
- Fuentes, J. A. y Ortiz, M. M. (2003). *La actitud del docente como factor clave en la integración curricular de la cultura tecnológica*. En Pérez, M. A. (Dir.). *Luces en el laberinto audiovisual*. Huelva: Grupo Comunicar Ediciones y Grupo de Investigación @gora de la Universidad de Huelva.
- Gallego, D. et. al (2003): *Profesión y docencia: el nuevo perfil de la profesión docente*. Congreso Educared, Septiembre de 2007. Recuperado de: [http://www.educared.net/congresoiv/docs/GRUPOS%20DE%20TRABAJO\\_INFORMES%202007/Informe%202007\\_Grupo%20EducaRed\\_El%20nuevo%20perfil%20de%20la%20profesi%F3n%20docente.pdf](http://www.educared.net/congresoiv/docs/GRUPOS%20DE%20TRABAJO_INFORMES%202007/Informe%202007_Grupo%20EducaRed_El%20nuevo%20perfil%20de%20la%20profesi%F3n%20docente.pdf)

Del Pino, F. F. y Rey, C. (2010). Estudio sobre la integración de las NNTT: aplicación real y propuesta de mejora. (pp. 117-122), en M.A. Gallardo, M.A. Jiménez, R. Llamas y J.M. Trujillo, *Actas de las I Jornadas de Innovación y Buenas Prácticas en el Aula*. Melilla: Facultad de Educación y Humanidades.

---

Marchesi, A. (2006). El informe PISA y la política educativa en España. *Revista de educación, extraordinario 2006*, pp. 337-355

Ortega Carrillo, J.A. (2007). *Nuevas tecnologías para la educación en la era digital*. Granada: Pirámide.

Ortega, J. A. y Fuentes, J. A. (2003): La sociedad del conocimiento y la tecnofobia del colectivo docente: Implicación desde la formación del profesorado. En *Revista Comunicación y Pedagogía*, nº 189, pp. 63-68. Barcelona.

Pastor, B. (2002). *¿Qué pasa en las aulas?. Crónica de un desastre*. Barcelona: Editorial Planeta.

Prats, J. (2005). La crisis de la reforma educativa socialista y la contrarreforma conservadora en España. *Perspectiva*, 23 ,n.02, 255-278.

## **2. ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y ACCIÓN TUTORIAL**

- 2.1. Cómo mejorar el comportamiento de los niños y niñas

*M<sup>a</sup> del Mar Estrada de Madariaga*

- 2.2. Plan de mejora: “Hacia una mejora de la convivencia escolar a través de la formación del profesorado y la implicación familiar

*Farah Mohamed Chaib*

- 2.3. Ya me toca aprender a escribir

*María Petinal Algás*

- 2.4. Cómo trabajar las habilidades sociales en el aula de primaria

*Nora Bukichou Abdelkader*



# Cómo mejora el comportamiento de los niños y niñas

---

**Estrada de Madariaga, M<sup>a</sup> del Mar**  
Orientadora en IES Rusadir de Melilla

## **Resumen:**

El comportamiento se fundamenta en los siguientes pilares:

- La autoestima.
- Las habilidades sociales.
- Los valores.
- Las expectativas que muestran las personas significativas para los niños.
- El autocontrol del propio comportamiento.
- La integración en el grupo de referencia.
- El modo de afrontar los conflictos.
- Los problemas familiares, escolares o sociales que puedan estar incidiendo en la conducta.

Las consecuencias que reciben los niños y niñas por su comportamiento, sea éste bueno o malo, va a ir moldeando su comportamiento.

Otro de los factores que va a conformar su conducta es el aprendizaje que realizan por la observación de otras personas relevantes para ellos; así como de los medios de comunicación, que últimamente están tomando una relevancia a tener en cuenta a la hora de modelar las conductas de los niños.

En el presente artículo se van a exponer los factores que afectan al comportamiento y el asesoramiento sobre técnicas y estrategias para mejorarlo.

## 1. Factores que afectan al comportamiento

En los centros escolares, sobre todo cuando trabajamos en los centros de Educación Primaria y de Secundaria, nos enfrentamos a alumnos/as que tienen conductas problemáticas, caracteriales, inadaptadas y que provocan grandes problemas al profesorado que interviene con ellos/as.

¿Qué factores hay que tener en cuenta cuando un alumno presenta problemas de comportamiento?

La conducta se asienta sobre los siguientes pilares:

- AUTOESTIMA
- HABILIDADES SOCIALES (DESDE AHORA HHSS)
- RESOLUCIÓN DE COFLICTOS.
- EDUCACIÓN EN VALORES
- INTEGRACIÓN Y COHESIÓN GRUPAL
- LAS TÉCNICAS DE MODIFICACIÓN DE CONDUCTA QUE SE EMPLEEN.
- LA OBSERVACIÓN DE LAS CONDUCTAS EN OTRAS PERSONAS SIGNIFICATIVAS.

### 1.1 Autoestima

¿Cómo trabajar la autoestima de nuestros alumnos y alumnas?

Para trabajar la autoestima tendremos que intervenir tanto con el alumno/a, como con la familia y el profesorado. Será primordial intervenir en los siguientes aspectos:

Dentro de la prevención e intervención habrá que hacer hincapié en aquellos factores que afectan a la autoestima, como son:

- Reconocer sus cualidades y progresos.
- No realizar comparaciones con otros alumnos.
- Mostrar expectativas positivas.
- Tener en cuenta la dificultad de la tarea que se les plantea.
- Trabajar autoestima a través de películas.
- Los trabajos cooperativos son beneficiosos para alumnos/as con baja autoestima, en especial con alumnos con dificultades de aprendizaje; ya que tienen mayores posibilidades de éxito
- La intervención con la familia incluirá además de algunos de los aspectos reseñados con anterioridad, la importancia de tener un estilo educativo democrático, alabar los aciertos que tienen y aquellos aspectos en los que sobresalen y no realizar comparaciones entre los hermanos/as, entre otros.

## 1.2 Habilidades sociales

Veamos cómo se pueden trabajar las habilidades sociales (a partir de ahora HHSS).

Es de todos conocido que la forma de comportarnos, actuar ante determinadas situaciones, resolver de forma efectiva los conflictos que se nos puedan dar en nuestra vida diaria, evitar la agresividad y a la vez saber defender las propias ideas o derechos, se aprende básicamente en el contexto familiar. Los niños vienen a los centros educativos con un bagaje cultural, de costumbres, un modo de afrontar las situaciones, que han aprendido básicamente a través de la observación de sus padres y hermanos; así como, de las consecuencias que han recibido por determinadas conductas.

En el contexto escolar se intenta que los alumnos eliminen conductas agresivas y sepan utilizar la asertividad para defender sus derechos. Aspectos tan importantes como saber mantener una conversación, utilizar el lenguaje no verbal apropiado a la misma, o mantener contacto ocular cuando se habla con alguien, lo van a aprender también a través de la observación tanto de sus familiares, como de profesores, compañeros y por supuesto, de los medios de comunicación. Las HHSS se suelen trabajar a través de actividades de Role playing, del visionado de películas y de la observación, como hemos comentado anteriormente.

Algunos alumnos vienen a los centros escolares con un total desconocimiento de la lengua vehicular. Para este tipo de alumnado da muy buen resultado la utilización de cuentos o relatos en los que, a través de las imágenes, de la entonación, los gestos y en definitiva el lenguaje no verbal, se les da a conocer las habilidades sociales apropiadas a diferentes situaciones.

## 1.3 Resolución de conflictos

En la resolución de conflictos hay que transmitir a los alumnos que el conflicto no es malo en sí, ya que forma parte de las relaciones humanas. Lo perjudicial de los conflictos es la manera de afrontarlos. En este caso, sustituir las formas agresivas por las asertivas ha de ser un objetivo primordial de la educación.

Para la resolución de conflictos de forma pacífica proponemos los siguientes pasos:

- Analizar qué ha pasado.
- Considerar posibles soluciones.
- Analizar las consecuencias de las distintas alternativas.
- Desechar aquellas que se consideren que no van a resolver el conflicto.
- Volver a sopesar las consecuencias de las opciones por las que hemos optado.
- Decidir
- Llevar a la práctica
- Evaluar el resultado.

Se aconseja empezar por casos sencillos para que aprendan a sopesar las consecuencias de las diferentes respuestas a un problema dado; por ejemplo un empujón en el patio...Se debe proseguir con casos más complejos que se den en clase, no particularizando. Como recursos, se pueden utilizar el teatro, guiñol, o actividades de "Role Playing".

#### **1. 4 Educación en valores**

Otro de los grandes pilares en los que se asienta la conducta es la educación en valores. ¿Cómo se pueden trabajar estos valores?

- Dentro de las materias curriculares se pueden incluir actividades para la educación en valores. Por ejemplo, en Educación física se pueden trabajar valores a través de juegos cooperativos; en Inglés valoración de otras culturas; Educación para la ciudadanía o Educación Ética Cívica DDHH, libertad, responsabilidad; democracia, dilemas morales...
- Asimismo, se deben trabajar valores a través de las actividades tutoriales realizadas en la hora de tutoría. Entre estas actividades hay dinámicas de grupo para fomentar la cooperación, el respeto, la solidaridad, el valor de la amistad, etc.
- Algunos de los recursos que se pueden utilizar para la educación en valores son los cuentos, los relatos y el cine. En estas actividades se potenciará debates posteriores a la lectura o al visionado de la película.

#### **1. 5 Integración grupal**

Para que un alumno tenga buen comportamiento tiene que encontrarse integrado en el grupo clase, valorado por el resto de sus compañeros y por el profesorado. Para conseguir este objetivo proponemos lo siguiente:

- Averiguar su integración en el grupo, tanto en clase, como en los recreos, salidas escolares a través de test sociométricos o de la observación.
- Actividades de acogida de nuevos alumnos.
- Dinámicas de grupo: técnicas de presentación, dinámicas de grupo como "Rumbo al desconocido..."
- Con los alumnos extranjeros: trabajar a través de las materias la ciudad de la que proviene (situarla en el mapa), cómo se saluda en su idioma, etc.
- Los trabajos cooperativos son muy eficaces en la integración de alumnos/as.

#### **1. 6 Técnicas de modificación de conducta**

Pero la conducta también va a depender de las consecuencias que se producen cuando uno realiza una acción u otra. Las técnicas de modificación de conducta son muy apropiadas para

los alumnos que muestran problemas de comportamiento. Entre estas técnicas consideramos importante la utilización de las siguientes:

- Refuerzo
- Extinción
- Castigo
- Tiempo fuera
- Control de estímulos (análisis funcional de la conducta)
- Economía de fichas o contrato pedagógico.
- Enseñanza de conductas alternativas o contrarias la que se quiere eliminar.
- Autocontrol de la conducta: auto-observación, auto-registro, auto-evaluación.
- Modelado
- Aprendizaje vicario.
- Moldeamiento.
- Encadenamiento.

Asimismo, también es importante tener en cuenta qué ocurre en el “interior” del alumno, cómo piensa, cómo se siente, cómo controla su comportamiento a través del lenguaje interno, entre otros.

Las técnicas de modificación de conducta dentro de un paradigma cognitivo son apropiadas para estos fines. Entre estas técnicas cabe destacar las siguientes:

- Re-estructuración cognitiva
- Relajación (técnica de la tortuga, respiraciones profundas, relajación de los diferentes grupos musculares).
- Resolución de conflictos.
- Autoinstrucciones

El modelado o el aprendizaje por observación se utiliza especialmente en el ámbito escolar para el aprendizaje de conductas nuevas o para inhibir conductas previamente adquiridas, al ser castigadas en la persona que la realiza.

Por modelado de conductas se aprenden conductas positivas y negativas. Por lo tanto, habrá que tener especial cuidado con las conductas que padres y profesores tienen delante de los niños, ya que son personas significativas para ellos y suelen imitarles.

El estilo educativo de los padres es esencial tenerlo en cuenta, ya que afecta a lo que aprenden los niños. De la misma forma, uno de las fuentes con capacidad de modelado son los medios de comunicación; y entre ellos destacamos la televisión. El niño puede aprender acciones solidarias, de respeto, valores de amistad, etc.; pero también puede aprender conductas agresivas y violentas. Será de especial relevancia la implicación de los padres y madres en los contenidos que dejan ver a sus hijos a través de los medios de comunicación, pues poseen una gran influencia, en especial de los más pequeños y en la adolescencia.

También se puede aprender por observación a través de películas. En el contexto escolar son apropiadas para que los alumnos aprendan valores, formas de relacionarse, habilidades sociales, etc.

### **1. 7 La observación**

El modelado o el aprendizaje por observación se utiliza especialmente en el ámbito escolar para el aprendizaje de conductas nuevas o para inhibir conductas previamente adquiridas, al ser castigadas en la persona que la realiza.

Por modelado de conductas se aprenden conductas positivas y negativas. Por lo tanto, habrá que tener especial cuidado con las conductas que padres y profesores tienen delante de los niños, ya que son personas significativas para ellos y suelen imitarles.

El estilo educativo de los padres es esencial tenerlo en cuenta, ya que afecta a lo que aprenden los niños. De la misma forma, uno de las fuentes con capacidad de modelado son los medios de comunicación; y entre ellos destacamos la televisión. El niño puede aprender acciones solidarias, de respeto, valores de amistad, etc.; pero también puede aprender conductas agresivas y violentas. Será de especial relevancia la implicación de los padres y madres en los contenidos que dejan ver a sus hijos a través de los medios de comunicación, pues poseen una gran influencia, en especial de los más pequeños y en la adolescencia.

También se puede aprender por observación a través de películas. En el contexto escolar son apropiadas para que los alumnos aprendan valores, formas de relacionarse, habilidades sociales, etc.

### **1. 8 La intervención**

La intervención del orientador/a en un centro escolar abarcará diferentes ámbitos que exponemos a continuación:

#### **a) Intervención con la familia**

La intervención del orientador o de la orientadora con la familia será algunas veces directa y otras de forma indirecta a través de la acción tutorial.

Desde la acción tutorial, es importante que los tutores tengan en cuenta lo siguiente:

- Es muy importante tener conocimiento de la familia y de las circunstancias del alumno. Esto se hace a través de la consulta del expediente del alumno/a y sobre todo de la entrevista con los padres.
- Es importante hacerles conscientes de la importancia para la educación de sus hijos/as del estilo educativo que utilicen la madre y el padre.

- La coherencia educativa en las actuaciones de ambos es importante para que tanto la madre como el padre marquen los mismos objetivos, límites y técnicas de modificación de conducta. No hay nada más perjudicial para la educación de los hijos que uno le castigue y el otro le levante el castigo.
- Es importante aconsejarles sobre la utilización de TMC más apropiada a cada caso.
- Hacedles conscientes de que los padres son un modelo para sus hijos. Esto supone que si los padres son agresivos, los hijos/as tenderán a mostrar las conductas que han visto en el hogar.
- Enfocar las entrevistas de forma positiva: empezar hablando por aquellas cosas en las que sobresale, para añadir posteriormente: “falta esto para que X mejore”. Buscar objetivos comunes, complicidad...

#### **b) Intervención con el alumnado**

La atención a la diversidad de intereses, capacidades, aptitudes, motivaciones, expectativas, atribuciones de nuestros alumnos tienen que ser tenidas en cuenta al ahora de planificar la actividad docente. Por lo tanto es importante:

- Tener un conocimiento profundo de los alumnos/as y de sus circunstancias, intereses y motivaciones. Esto es difícil con la elevada ratio que tiene los profesores en sus clases.
- Utilización de diversidad de materiales.
- Combinación de diferentes metodologías: expositiva y de descubrimiento, trabajos individuales y grupales, etc.
- Utilización de recursos variados: en papel, ordenador, audiovisuales, etc.
- Planificar trabajos opcionales; tanto de refuerzo, como actividades de ampliación.
- Para la atención a la diversidad es muy útil la utilización de la tutorización entre iguales.
- Planificar que los alumnos realicen trabajos cooperativos, en los que el objetivo de cada alumno es conseguir el objetivo marcado para el grupo.
- Las unidades didácticas de la programación ha de contar con banco de actividades graduadas en dificultad.

#### **c) Intervención con el profesorado**

Esta intervención irá encaminada al asesoramiento sobre:

- Atención a la diversidad.
- Adaptaciones curriculares.
- Técnicas de modificación de conducta.
- Estrategias metodológicas.
- Materiales y recursos apropiados a las diferentes materias.
- Estrategias de motivación de los alumnos.
- Cómo potenciar la integración y la autoestima...

## **2. La atención a la diversidad y su relación con los alumnos**

La atención a la diversidad de capacidades, intereses, motivaciones y expectativas de los alumnos/as debe ser un objetivo primordial dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, pues va a afectar de forma significativa al comportamiento de los alumnos/as.

La atención a la diversidad se contempla desde las medidas generales, las ordinarias y extraordinarias de atención a los alumnos y alumnas.

Entre estas medidas tenemos:

- Medidas ordinarias: metodología, refuerzo, optativas, itinerarios, desdobles, agrupamientos flexibles...
- Medidas extraordinarias de atención a la diversidad: programa de integración, Programa de diversificación curricular, Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), Programa de aprendizaje del castellano para extranjeros y Programa de compensación educativa.

Para los alumnos del Programa de integración, los de Diversificación y los de los PCPI es prescriptivo la realización de un informe psicopedagógico para la inclusión en los programas o la provisión de apoyos, como es en el caso de los alumnos con necesidades educativas especiales (desde ahora NEES) del programa de integración.

Para los alumnos NEES se realiza la valoración psicopedagógica con el fin de obtener información sobre los puntos fuertes y débiles del alumno/a y dotarle de los recursos y las adaptaciones necesarias para la mejora de su proceso de enseñanza y aprendizaje. Una vez realizada la valoración psicopedagógica y redactado el informe, se realiza el dictamen de escolarización en el que se establecerá la modalidad educativa y las adaptaciones necesarias.

Muy brevemente mencionaremos las adaptaciones curriculares, como una de las formas de atención a la diversidad.

Las adaptaciones pueden ser:

### **a) Curriculares**

Se realizan adecuaciones del currículum a los conocimientos y capacidades del alumno/a. Estas pueden ser:

- No significativas (por ejemplo, modificaciones en metodología, evaluación...)
- Significativas (cuando se alejan del currículum establecido para el resto del grupo; suprimiendo, modificando substancialmente o incluyendo objetivos)

**b) De acceso:**

- Recursos personales: profesores especialistas en Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje; Fisioterapeuta; OAE (cuidador/a).
- Recursos espaciales: derribo de barreras arquitectónicas.
- Recursos materiales y tecnológicos: mobiliario, ordenador; mesas o sillas adaptadas, etc.
- SAC (sistemas alternativos de comunicación)

No nos gustaría terminar esta comunicación sin recordar una de las frases que refleja y sintetiza de forma más fidedigna los objetivos de la educación:

*Dime y lo olvido,  
enséñame y lo recuerdo,  
involúcrame y lo aprendo.*

Benjamin Franklin estadista y científico estadounidense.

## Referencias Bibliográficas

- Álvarez y Bisquerra (2001) Manual de Orientación y Tutoría. Barcelona: Praxis.
- Beltrán, J. (1993). Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje Madrid: Síntesis.
- Camps, V. (1993). Los valores de la educación. Madrid: Alauda-Anaya.
- Cuadernos de pedagogía: nº 165, dic. 1988. Los valores en la escuela.
- Cuadernos de pedagogía: nº 186, nov. 1990. Educación ético cívica.
- Lucini, F.G. (1993). Temas transversales y educación en valores. Madrid: Alauda.
- MEC. (1990). La orientación educativa y la intervención Psicopedagógica. Madrid: Servicio de publicaciones.
- Monereo. C. (Coord.) (1994). Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela. Barcelona: Graó.
- Palomino, A. (1997). Estrategias de trabajo intelectual para la atención a la diversidad: perspectiva didáctica. Málaga: Aljibe.
- Reyzabal, M. y Sanz, A. (1995). Los ejes transversales. Aprendizaje para la vida. Madrid: Escuela Española, S.A.
- Sola, T. y López, N. (2000): Enfoques didácticos y organizativos de la Educación Especial. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Estrada M<sup>a</sup> M. (2010). Cómo mejorar el comportamiento de los niños y niñas (pp. 125-134), en M.A. Gallardo, M.A. Jiménez, R. Llamas y J.M. Trujillo, *Actas de las I Jornadas de Innovación y Buenas Prácticas en el Aula*. Melilla: Facultad de Educación y Humanidades.

---

Staimback S. y W. (2001). *Aulas inclusivas: un nuevo modo de vivir y enfocar al currículo*. Madrid: Narcea.

VVAA (1991). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza Editorial.

Tíscar Lara. Blogs para educar. Usos de los blogs en una pedagogía constructivista. *Revista Telos*. Nº 65. Octubre / diciembre 2005, pags. 86-93. En <http://www.campusred.net/telos/> (consultado el 01/07/2010)

# Plan de Mejora: “Hacia una mejora de la convivencia a través de la formación del profesorado y la implicación familiar”

---

Mohamed Chaib, Farah

## Resumen:

En esta aportación se propone un Plan de Mejora global de centros educativos donde la mayoría del alumnado es de religión musulmana, en torno al 90% de total, y la práctica totalidad de ella tiene como lengua materna el “dariya”; añadiendo que las familias, generalmente, están poco implicadas en la educación de sus hijos, son niños poco estimulados desde sus hogares y en la mayoría de los casos, sobre todo en los niveles más bajos, desconocen la lengua española.

Teniendo como marco legislativo la LOE , abordamos en este plan dos ejes que hacen referencia, por un lado, a la formación del profesorado y, por otro, a la participación de la familia en y con la escuela. Estos dos ejes se organizan y se secuencian a través de un diagnóstico inicial para detectar las necesidades prioritarias del centro, un desarrollo de las actuaciones propuestas y, por último, una evaluación que nos conducirá a establecer un nexo estable de reflexión y cooperación entre todos los agentes implicados en el proceso educativo (familia, profesorado, inspección educativa...).

## Introducción

Siguiendo la línea prioritaria de la mejora de la calidad del centro, partimos de la idea fundamental de que una buena convivencia escolar es la base de una buena educación. Un clima de respeto y confianza facilitará el proceso de enseñanza-aprendizaje y formará a los alumnos/as en su sentido más amplio.

Por una parte, han aumentado los problemas y dificultades para poder impartir las clases y llevar a cabo el proceso de enseñanza, lo que en términos generales se conoce como disrupción en el aula. Se trata de un fenómeno con incidencia directa en el profesorado, en su motivación, en el clima del aula y en las relaciones con sus alumnos.

Educar para la Convivencia y la participación no puede realizarse sin tener en cuenta la influencia e importancia del entramado social donde la escuela se halla inmersa. Es preciso contar con el compromiso y colaboración de las familias, con la cooperación de todos los agentes sociales y lograr la mayor implicación de la sociedad, ya que la educación no puede abordar en solitario situaciones que tienen su origen y finalidad fuera de ella.

Por ello, abordamos en este plan dos ámbitos muy amplios (pero ambos de importancia) en cuanto a la mejora de la convivencia escolar:

- Formación del profesorado para responder adecuadamente a los problemas de la convivencia escolar.
- La participación de la familia en y con la escuela para erradicar la violencia escolar.

El Plan de Mejora prevé que en la formación inicial y permanente del profesorado figuren contenidos y estrategias que mejoren la convivencia y el tratamiento de los conflictos en los centros, al tiempo que dota al profesorado de herramientas prácticas para detectar e intervenir en la resolución de los conflictos.

Es imprescindible conectar las acciones educativas del profesorado con las que tienen lugar en la familia. No es posible el desarrollo de habilidades y destrezas básicas relacionadas con el aprendizaje de la convivencia sin la implicación de la familia que garantice al alumnado espacios y climas de convivencia facilitadores de ésta.

Se pretende, en definitiva, dotar al profesorado de instrumentos prácticos, con carácter orientativo, para intervenir positivamente en situaciones de conflicto y ofrecer pautas de actuación que permitan fomentar la buena convivencia y lograr un clima escolar adecuado para educar en valores de paz y desarrollo humano.

## **1. Características del centro y del entorno**

La mayoría del alumnado es de religión musulmana, en torno al 90% de total, y la práctica totalidad de ella tiene como lengua materna el "dariya", dialecto propio de la zona norte de Marruecos (Tetuán), si bien se debe hablar de "árabe ceutí" por ser este dialecto el propio de la población ceutí de origen árabe.

Aunque un porcentaje considerable de alumnado no tiene dificultades con el español, tanto hablado como escrito, sí que se puede decir que todavía subsiste población adulta que utiliza exclusivamente como lengua vehicular este dialecto árabe, lo que conlleva que una parte de la población infantil, se incorpore al sistema educativo a los tres años, pero con el hándicap de desconocer casi por completo la lengua instrumental, fenómeno que contribuye significativamente al elevado fracaso escolar.

Todo ello, añadiéndole las siguientes características del contexto sociocultural del colegio, entre las que destacamos: la barriada está habitada preferentemente por personas de clase media-baja, algunas de ellas, son zonas deprimidas con problemas de paro, drogas y delincuencia consolidados.

En cada vivienda habitan como término medio seis personas por lo que en la mayoría de los casos, el niño no dispone de un lugar propio para el estudio.

Referente al nivel de estudios de los padres, no llegan al dos por ciento los que tienen estudios superiores, menos de un diez por ciento tienen estudios medios, un cincuenta por ciento estudios básicos y el resto carece de estudios.

Las familias, generalmente, están poco implicadas en la educación de sus hijos, son niños poco estimulados desde sus hogares y en la mayoría de los casos, sobre todo en los niveles más bajos, desconocen la lengua española.

## **2. Detección de necesidades**

La autoevaluación para detectar las necesidades y áreas de mejora se ha realizado de manera "informal", recogiendo una serie de comentarios de todos los agentes implicados en la acción educativa y, al estar en el propio colegio, hemos tenido la oportunidad de ir detectando las áreas de mejora en el día a día y llevando a cabo entrevistas informales con compañeros, familias, alumnado...

Mediante dicha evaluación, hemos detectado las siguientes necesidades encontradas con respecto a las variables responsables del deterioro de la convivencia en las aulas:

- Últimamente, en el colegio, el claustro de profesores ha observado que se producen situaciones en las aulas, los recreos y desplazamientos dentro del recinto escolar que perturban la convivencia en el centro.
- Determinados alumnos/as han faltado el respeto de forma continua a profesores y compañeros/as, dando mal ejemplo a los demás y creando un clima desfavorecedor hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, también hemos tenido en cuenta el número elevado de partes de faltas realizados durante el curso escolar.
- Falta de sensibilización y formación del profesorado en educación para la violencia escolar.
- Falta de medidas y estructuras administrativas de apoyo al profesorado en esta problemática, desde el sistema educativo y jurídico.
- Falta de confianza del alumnado en el profesorado para la resolución de estos problemas. Se considera al profesorado como un controlador.
- Escasa comunicación entre profesorado y alumno. Por tanto, hay desconocimiento ante la ausencia de habilidades sociales en la comunicación y las relaciones interpersonales entre los alumnos, inestabilidad emocional, ausencia de empatía, falta de autoestima, etc.
- Otro aspecto muy importante a destacar es la escasa participación de la familia en la escuela. En este punto, y siendo autocríticos, vemos que se tendría que comenzar a especializar y mejorar la formación del profesorado con respecto a las necesidades planteadas, para que, posteriormente, se proceda a intervenir de forma adecuada tanto para responder adecuadamente a los problemas de convivencia escolar, como para fomentar la relación con la familia.
- Falta de profesionales cualificados en la mediación de conflictos y en su resolución, con un abastecimiento considerable en cada centro, para poder responder en función del número de demanda.

## 2.1 Selección de las áreas de mejora

<b>1ª ÁREA DE MEJORA</b>
Mejorar formación del profesorado para responder adecuadamente a los problemas de convivencia escolar.
<b>2ª ÁREA DE MEJORA</b>
Aumentar y mejorar la relación de la familia en y con la escuela para erradicar la violencia escolar.

### 3. Objetivos

Una vez realizado un análisis de la situación, se han detectado una serie de necesidades que se han expuesto en el apartado anterior, a las que se pretende dar una respuesta adecuada, a través del planteamiento de objetivos que atienden a cada área de mejora.

El objetivo principal es **mejorar la convivencia en el centro escolar** a través de dos ejes, que a su vez, están formados por otros objetivos específicos:

- **Formación del profesorado:**
  - Formar al profesorado y dotarle de herramientas y habilidades necesarias para hacer frente y evitar posibles situaciones de violencia en el aula.
  - Capacitar al profesorado ante situaciones de violencia escolar y para fomentar la participación familiar.
  - Potenciar el rol de docente como mediador y asesor utilizando actividades cooperativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- **Participación de la familia en la escuela:**
  - Fomentar mediante los medios de comunicación y la cobertura informativa que pueden proporcionar, orientación a los padres y estimular la comunicación entre padres e hijos.
  - Promover la mediación escolar a través de mediadores, los profesores encargados de la mediación escolar como forma de resolver los conflictos.
  - Crear una nueva relación más cercana y de respeto mutuo entre el entorno escolar, la familia y el centro, puesto que la principal respuesta a la violencia escolar está en el hogar.
- **Objetivos en relación al alumnado:**
  - Transmitir conocimientos, capacidades y habilidades a los alumnos para prevenir la violencia escolar.
  - Propiciar una visión distinta del profesorado a la que tiene en la actualidad el alumnado: pasar de considerar al profesorado como un controlador a percibirlo dispuesto a escuchar, dialogar y empatizar sus necesidades.

## **4. Actuaciones**

Una vez planteados los objetivos, vamos a diseñar las actividades a desarrollar mediante diferentes situaciones de aprendizaje, participación activa del alumnado, actividades motivadoras dentro y fuera del aula, variedad de recursos para facilitar la comprensión del contenido, etc. con el fin de dotar al profesorado de una serie de técnicas, conocimientos, destrezas, etc.

Por ello, a continuación planteamos una serie de actuaciones/actividades con el fin de conseguir los objetivos planteados para dar respuesta a las necesidades detectadas:

---

### **ACTIVIDAD 1. CURSO DE SENSIBILIZACIÓN, INICIACIÓN Y PROFUNDIZACIÓN EN LA CONVIVENCIA ESCOLAR.**

---

Realizar un curso a través del CPR de sensibilización, iniciación y profundización, a comienzo del curso con el fin de que los profesores desarrollen, entre otras, estrategias y habilidades como:

- Aprender a considerar y valorar la convivencia como una materia principal dentro de nuestro nivel educativo.
- Reconocer a la comunidad educativa como agente global protagonista de la convivencia en el centro escolar.
- Reconocer los distintos subsistemas de la convivencia: la ecología humana del centro.
- Analizar el papel de las actitudes del profesorado en lo que se refiere a la convivencia escolar.
- Conocer y debatir sobre estrategias de intervención de mejora de la convivencia y el fomento de la participación familiar.
- Conocer y estudiar estrategias concretas de mediación en conflictos.
- Dificultades que se presentan en la relación familia-escuela.

---

### **ACTIVIDAD 2: SEMINARIO PERMANENTE SOBRE CONVIVENCIA ESCOLAR Y PARTICIPACIÓN FAMILIAR**

---

El seminario es un espacio simbólico, es decir, la planificación y el desarrollo de una secuencia de reuniones periódicas en las que los asistentes van estableciendo las actividades y tareas que consideran oportunas. La idea principal es que las reuniones periódicas se prolongan durante todo el tiempo que dura el desarrollo del proyecto de convivencia. Otra idea básica es que el seminario sirve para que se despliegue la reflexión conjunta, crítica y sostenida sobre el progreso en la implementación del proyecto.

Cada uno de los tutores diseñe una **secuencia de actividades** para su aula, en la que el alumnado pueda trabajar, a su nivel, los contenidos conceptuales y actitudinales que les lleven a tomar conciencia de la necesidad de adoptar actitudes positivas para crear un clima positivo de convivencia.

---

### ACTIVIDAD 3: TALLERES DE HABILIDADES SOCIALES

---

En este taller, se desarrollarán fundamentalmente dinámicas y juegos para entrenar la asertividad, la autoestima y la inteligencia emocional, valores, formas de percibir y evaluar la realidad, y sobre todo, la importancia e influencia en la comunicación y las relaciones interpersonales. Dirigido a todos los alumnos, mediante el profesorado.

Para llevar a cabo este tipo de actividades, se puede aprovechar el tiempo de recreo para que los niños aprendan habilidades sociales a través del juego. Cada día (en función de la disposición de los docentes) realizarán los juegos los profesores que tengan turno de recreo, siendo necesaria la coordinación entre todos, en especial con los maestros de Educación Física.

- Dentro de estos talleres, se creará la figura del "**alumno policía**": los tutores, cada día, eligen a un alumno (el que tenga mejor comportamiento y haya realizado la tarea) para que sea el "policía" en el recreo. Este alumno llevará un chaleco reflectante para que sea reconocido por todos sus compañeros. Una vez finalizado el recreo, el "policía" informará a su tutor si ha habido algún problema y, seguidamente, solucionarlo.

---

### ACTIVIDAD 4: "EL LIBRO VIAJERO"

---

Es una actividad que se desarrolla a lo largo del curso escolar con la que pretendemos implicar a las familias en la educación de sus hijos/as y para fomentar la colaboración entre la familia y escuela.

La participación en esta actividad se propondrá a los padres en una tutoría grupal, presentando la idea y despertando la inquietud de los padres. Es una actividad de carácter voluntario aunque resulta muy aconsejable que todos los niños/as y sus familias participen dado el interés que tiene para todos y lo beneficioso que les resulta el haber participado en esta actividad.

La actividad consiste en que, el día que el tutor lo indique, un alumno se lleva el "libro viajero" (que está en blanco) para que, con ayuda de su familia, escriban algo. Pueden escribir lo que quieran: adivinanzas, cuentos, recetas, pequeñas historietas, acrósticos... en fin, todo aquello que se les ocurra. La actividad debe realizarse en casa con el niño, para que en todo momento

Mohamed Chaib, F. (2010). Plan de mejora: "Hacia una mejora de la convivencia escolar a través de la formación del profesorado y la implicación familiar (pp. 135-147), en M.A. Gallardo, M.A. Jiménez, R. Llamas y J.M. Trujillo, *Actas de las I Jornadas de Innovación y Buenas Prácticas en el Aula*. Melilla: Facultad de Educación y Humanidades.

---

esté implicado en el desarrollo del libro viajero, así, se estará realizando un aprendizaje colaborativo dentro de la familia. Cuantos más miembros de la familia se impliquen, mejor se cumplirá nuestro objetivo. Una vez "viajado" el libro por todas las casas del alumnado, se devuelve al tutor. Si sale bien, incluso se harán copias para entregarlas a todas las familias.

---

---

#### **ACTIVIDAD 5: "CONCURSO DE TEATRO"**

---

---

A nivel local, llevado por el profesorado de cada centro, en el que cada colegio irá realizando y preparando su obra, donde se visualicen las diferentes situaciones que, cada día suceden en nuestras aulas, exponiendo cómo mejorar la convivencia y prevenir la violencia de todo lo que en el centro sucede y, muy especialmente, del conocimiento y la comprensión del clima de convivencia humana, para participar en un teatro común para todos los colegios de la ciudad, y optar a un premio para la mejor obra interpretativa con los mejores argumentos, contenidos, representaciones, soluciones, etc., que favorezca la motivación. En esta actividad intervendrán profesorado, alumnos, familias, y, por supuesto, con el apoyo de la Administración Pública y de las Autoridades Competentes.

---

---

#### **ACTIVIDAD 6: JORNADAS DE CONVIVENCIA Y SENSIBILIZACIÓN DIRIGIDAS A FAMILIA, ALUMNOS Y PROFESORES.**

---

---

A lo largo de todo el curso, se desarrollaran jornadas de convivencia donde se realizarán diversas actividades extraescolares (un día en el campo, actividades relacionadas con la diversidad cultural que tenemos en el colegio, celebración de diversas efemérides...). En estas actividades participarán los docentes, el alumnado y la familia.

También se realizarán charlas para concienciar tanto a la familia como a la escuela de la importancia de una adecuada y fructífera relación entre ambos.

---

---

#### **ACTIVIDAD 7: CONTRATO DE NORMAS**

---

---

El profesorado establecerá reglas y normas en el aula de cumplimiento diario para los alumnos, con la finalidad de conseguir una aproximación a la idea de democracia participativa y la importancia de cumplir las normas para mejorar la convivencia. Como, por ejemplo, las siguientes que se proponen: habrá un encargado de velar por la limpieza del aula, habrá un responsable de salidas y entradas al aula, para evitar empujones, Se deberá levantar la mano antes de hablar, no se interrumpirá a aquellos que tengan la palabra, se hablará con respeto y

corrección, incluso cuando no se esté de acuerdo, no se cogerán las cosas de los demás sin permiso, cada uno se le llamará por su nombre (sin poner mote), no se consentirán peleas ni abusos, se respetarán las cosas de cada quién, etc.

Por otra parte, sería interesante la inclusión en el currículum escolar de normas y educación en valores, en el que se realizará un análisis de las normas implícitas y explícitas que regulan la vida del aula, construcción de un conjunto de normas y seguimiento de las mismas por medio de la participación democrática de los alumnos, y la implantación del conjunto de normas junto con los procedimientos para asegurar su cumplimiento. Educar sentimientos, actitudes y valores, como objeto de trabajo las emociones, los sentimientos, las actitudes y los valores, ligados a las relaciones interpersonales concretas que acontecen en el día a día de la convivencia en el aula.

---

### **ACTIVIDAD 8: PROPUESTAS PARA LA PARTICIPACIÓN FAMILIAR**

---

Las propuestas de acciones dirigidas a mejorar la participación de las familias las resumimos en las siguientes:

- Fomentar la comunicación entre el centro y las familias:
  - a. Facilitando la llegada de la información a través de folletos informativos editados, si es posible, en su propio idioma.
  - b. Mejorando los canales de intercambio de información.
  - c. Promoviendo y desarrollando una actitud de empatía, de asimilación, de encuentro. Preocupándose por conocer mejor la realidad de los distintos colectivos.
  - d. Recibiendo información y formación sobre hábitos y costumbres de las diferentes culturas representadas en el centro escolar que puedan ayudar a mejorar la comunicación y a resolver diferentes situaciones problemáticas.
- Introducir la figura del mediador intercultural que facilite la incorporación de la familia a la vida del centro, posibilitando la traducción de las conversaciones con las familias que no dominan el español y de los documentos esenciales.

## **5. Recursos didácticos**

Los recursos didácticos que se van a requerir para llevar a cabo las actividades son:

- Humanos: el Equipo orientador, los profesores, administradores, padres, alumnos y comunidad en general.
- Materiales: los recursos propios del centro, equipamiento, materiales, y fuentes de financiación, es decir, presupuestos económicos de la Administración Pública para la subvención de talleres, cursos formativos, realización de teatros, etc.

## **6. Temporalización**

Este Plan de Mejora se llevará a cabo durante un curso escolar. Si fuese necesario, el próximo curso se plantearía la continuación del mismo, añadiendo las mejoras oportunas, en función de la evaluación que de él se haga.

En la siguiente tabla se presenta de forma resumida las acciones del plan de mejora y su correspondiente temporalización:

ÁREAS	ACCIONES DE MEJORA	RESPONSABLES	TEMPORALIZACIÓN	DESTINATARIOS	PRIORIDAD
Formación del profesorado.	<b>Actividad 1:</b> Curso de sensibilización, iniciación y profundización en la convivencia escolar.	Organizadores y ponentes especializados del CPR	Al inicio del curso escolar.	Profesorado	1
	<b>Actividad 2:</b> Jornadas de convivencia y sensibilización.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Profesorado y equipo directivo.</li> <li>- Especialistas del centro y personal externo.</li> <li>- AMPA</li> </ul>	Se llevarán a cabo a lo largo del curso. Las charlas se realizarán durante el segundo trimestre	Profesorado, alumnado y familia.	2
Participación de la familia en la escuela	<b>Actividad 3:</b> Seminario permanente sobre convivencia escolar y participación familiar.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Equipo directivo.</li> <li>- Tutores.</li> <li>- Especialistas (PT, AL, orientadora, trabajadora social)</li> </ul>	Los seminarios se realizarán una vez por trimestre, antes de finalizar el mismo.	Profesorado	1
	<b>Actividad 4:</b> El libro viajero	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tutores.</li> <li>- AMPA.</li> </ul>	A lo largo del curso (en tutorías, exclusiva...)	Profesorado, alumnado y familia	2
	<b>Actividad 5:</b> Concurso de teatro	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Todo el profesorado.</li> <li>- Colaboración del AMPA.</li> </ul>	A lo largo del curso se realizará la preparación y al final del curso, se hace la representación teatral.	Toda la comunidad educativa	1
	<b>Actividad 6:</b> Talleres de habilidades sociales.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tutores.</li> <li>- Especialistas.</li> </ul>	Octubre, febrero y mayo (cada trimestre se plantean diferentes talleres)	Toda la comunidad educativa	2
	<b>Actividad 7:</b> Contrato de normas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tutores</li> </ul>	Al inicio del curso	Profesorado y alumnado	1
	<b>Actividad 8:</b> Propuestas para la participación familiar. La figura del mediador cultural	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Propuesta por la coordinadora del plan</li> </ul>	Antes del inicio del plan	Familia	2

## 7. Evaluación

La evaluación del Plan de Mejora, en primer lugar, se ha llevado a cabo mediante una evaluación inicial, con la que se ha realizado una detección y prioridad de necesidades.

Durante todo el proceso, se aplicará una evaluación continua y formativa, comprobando si el programa va funcionando, y para poder ir alternando los objetivos y actividades en función de las necesidades que vayan surgiendo, y modificando las actividades en función de los resultados. Finalmente se realizará una evaluación final, para comprobar la eficacia del programa, y en qué grado ha contribuido a resolver y prevenir la problemática.

Esta evaluación se realizará a través de un sistema de evaluación cualitativo y cuantitativo que nos permite evaluar la estructura, el proceso y los resultados. Para ello se cuenta con los instrumentos siguientes:

- **Sistema de evaluación cuantitativo:**
  - En relación a la formación del profesorado recibida:
    - Ficha de registro.
    - Cuestionario de evaluación de los cursos de formación.
  - En relación al Plan:
    - Ficha de registro.
    - Fichas de seguimiento.
    - Cuestionario al profesor.
    - Cuestionario al alumno.
- **Sistema de evaluación cualitativo:**
  - Durante el desarrollo del Plan, se hace un seguimiento presencial con los profesores, alumnos, familias... En cada actividad, la coordinadora cumplimentará una “*Ficha de Seguimiento*” donde se tomará nota del número de profesores, padres y alumnos participantes, actividades concretas que se estaban realizando, grado de implicación de los agentes implicados, etc. Es decir, consiste en registrar la información relevante para valorar su cumplimiento y su eficacia en promover los cambios esperados
  - Tras la realización del Plan, se llevará a cabo un seminario de trabajo para recoger las experiencias de los profesores mediante grupos de discusión, entrevistas, etc.

Mohamed Chaib, F. (2010). Plan de mejora: "Hacia una mejora de la convivencia escolar a través de la formación del profesorado y la implicación familiar (pp. 135-147), en M.A. Gallardo, M.A. Jiménez, R. Llamas y J.M. Trujillo, *Actas de las I Jornadas de Innovación y Buenas Prácticas en el Aula*. Melilla: Facultad de Educación y Humanidades.

---

Este proceso de evaluación nos conducirá a establecer un nexo estable de reflexión y cooperación entre todos los agentes implicados en el proceso educativo (familia, profesorado, inspección educativa...).

En definitiva, con la información y los resultados obtenidos a través de la evaluación del Plan, se adoptarán posteriores decisiones de intervención sobre la realidad educativa, modificando y/o añadiendo, si fuese necesario, futuras propuestas.

## Referencias Bibliográficas

Cantón, I. (2004): Planes de mejora en los centros educativos. Málaga: Aljibe.

Documento de la Consejería de Educación y Ciencia de Asturias: Autoevaluación de centros educativos. Cómo mejorar desde dentro.  
<http://blog.educastur.es/autoevaluacion/files/2009/05/fase-vi-la-elaboracion-del-plan-de-mejora.pdf>

L.O.E. (2006). Ley Orgánica de Educación 2/2006 de 3 de Mayo de 2006.

López Cabanes, A. y Ruiz Gimeno, J. (2004). Gestión de la calidad en centros educativos no universitarios ¿qué es?, ¿para qué vale?, ¿cómo se puede aplicar? Educar en el 2000, 49

Pantoja Vallejo, A. (2004). La intervención psicopedagógica en la sociedad de la información. Educar y orientar con nuevas tecnologías. Madrid: EOS.

Torrego, J. C. (2006). Modelo integrado de la mejora de convivencia: estrategias de mediación y tratamiento de conflictos. Barcelona: Graó.



# “Ya me toca aprender a escribir” (Enseñanza de la escritura en Primaria: fases, metodología, dificultades y tratamientos)

---

**Petinal Algás, María**

En esta comunicación quiero realizar un acercamiento a la escritura, haciendo hincapié en las fases de la misma y en la metodología a utilizar en su aprendizaje. Así mismo trataré las dificultades que puede conllevar y los tratamientos que se pueden seguir para paliarlas o eliminarlas. Antes de nada voy a empezar con una breve perspectiva histórica acerca de la escritura.

Una de las preguntas clave que nos hacemos al tratar este tema es ¿por qué nació la escritura? Los motivos pueden ser varios, pero sobre todo por cubrir una necesidad vital para el ser humano: la necesidad de comunicación.

De esta forma podemos afirmar que el lenguaje posee una función comunicativa cuyo soporte material es el habla. La escritura surge de la necesidad de convertir el habla en algo perdurable, transmisible a través de distintos soportes. Es así como la escritura se convierte en la representación espacial del lenguaje.

El hombre siempre ha sentido la necesidad de comunicarse, y que mejor forma de que sus palabras perduren y puedan transmitirse de generación en generación, sin riesgo de tergiversación, que escribirlas.

Según Crowder (1985) surgieron varias escrituras en distintas épocas y en diferentes pueblos, aunque solo arraigaron en cinco ocasiones: en Sumeria, en el valle del Indo, en la Península del Yucatán, en Egipto y en China. Algunas desaparecieron y otras, por el contrario, evolucionaron.

Antiguamente, la escritura estaba reservada para unos cuantos privilegiados, el pueblo llano solía ser analfabeto. Actualmente, por fortuna, el conocimiento y uso de la escritura se ha extendido a casi toda la sociedad occidental, haciéndose necesaria su enseñanza en los centros educativos y haciendo hincapié en la prevención o rehabilitación de los posibles desórdenes.

La escritura, tal y como la conocemos actualmente, es el resultado de las transformaciones que ha sufrido el grafismo a lo largo de la historia. Bien es sabido que los primeros sistemas de comunicación fueron los pictográficos, que con el tiempo fueron desapareciendo, exceptuando el chino, para pasar a los sistemas de carácter fonográfico.

Nuestra escritura, derivada del latín, es de carácter fonético y una de las que mejor permite la transcripción fonema-grafema.

Por otra parte, los útiles de escritura y los soportes también han ido evolucionando ajustándose a los materiales disponibles.

En occidente, la aparición de la imprenta en la Edad Media impulsó la generalización de la escritura, pero no fue hasta hace relativamente poco, con la llegada de la escolaridad gratuita y obligatoria, cuando se popularizó, llegando a casi todos los sectores de la población.

¿Cuándo debemos empezar a enseñar a escribir? En realidad, mejor que preocuparse por la edad a la que deben comenzar a escribir los niños, es preocuparse por conocer las características madurativas que deben poseer para poder iniciar el aprendizaje de la escritura. Si bien es cierto que no existe una edad concreta para tal fin, corresponderá al educador detectar las peculiaridades individuales de cada alumno, que serán las que permitirán determinar el momento propicio para el aprendizaje.

Siguiendo a Borel Maisonny, el proceso de enseñanza-aprendizaje se debe realizar simultáneamente con el de la lectura y no antes. No se puede iniciar sin cumplir una serie de características básicas:

- *Neuro-fisiológicas*, como carecer de dificultades sensoriales que impidan este proceso o dominar la coordinación dinámica general.
- *Cognitivas*, carecer de trastornos severos en el funcionamiento de los procesos cognitivos o ser capaz de discriminar y memorizar visualmente.
- *Socioemocionales*, confianza en si mismo y madurez emocional.

Es también importante que el ambiente interactivo favorezca la comunicación; que la enseñanza sea cercana a las experiencias del niño, funcional y que potencie la autoestima del niño y que los materiales sean adecuados.

Por otra parte, y dada la importancia que tiene la implicación de la mano en el acto gráfico, es conveniente vigilar la lateralización, para evitar la aparición de trastornos en un futuro. Es preferible que sea el niño el que elija la mano para escribir y una vez que lo ha hecho, los profesores favorezcan dicha elección.

Existen casos de lateralidad contrariada, en los que personas zurdas se vieron obligadas a utilizar su mano no dominante, y casi todos mostraban trastornos gráficos. Es por esto por lo que no debemos forzar el cambio de dominancia manual.

En casos de ambidextrismo, frecuentes en Educación Infantil, recogeremos información a través de baterías de lateralidad (por ejemplo las de Azemar, Galifret-Granjon, prueba de punteado de Stamback...). Si la dominancia manual es difusa, potenciaremos el grafismo de la mano derecha, mientras no observemos alteraciones.

Ya hace tiempo que ser zurdo dejó de ser considerado una anomalía y motivo de castigo en las aulas, aunque los docentes siguen prestando especial atención, sobre todo en los aspectos organizativo y metodológico, como por ejemplo, los gestos que hace si quiere que los niños le imiten, la colocación de los alumnos para que sus codos no se estorben, corregir la forma de coger los lápices del niño zurdo...

Existen tres fases en el aprendizaje de la escritura:

**- Período preparatorio.**

Situado en la Educación Infantil, se trata de un período precaligráfico y preparatorio, que además debe prevenir posibles alteraciones en el aprendizaje.

El papel del educador en esta fase es crucial, debe ofrecer al niño materiales y oportunidades para realizar actividades y adquirir experiencias, que le permitan ir acercándose a los trazos de la escritura. Aparte de las fichas preparadas para tal fin, será conveniente realizar otras actividades de carácter motriz, como ejecutar y controlar los movimientos que se utilizan en la escritura correctamente, y de carácter cognitivo.

**- Período caligráfico.**

Es la etapa de aprendizaje de la escritura propiamente dicha. Debe realizarse simultáneamente con el aprendizaje de la lectura, nunca antes. Suele empezar al comienzo de Primaria, sobre los 5 o 6 años, pero lo importante es que el niño sea competente.

**- Fase de perfeccionamiento.**

En esta etapa se debe afianzar lo conseguido en fases anteriores, y además, perfeccionar y personalizar la escritura. Suele ser una etapa descuidada, porque la escritura cumple una función más comunicativa, y una serie de factores, como es el caso de tomar apuntes rápidamente, hacen que la letra se torne ilegible.

A la hora de decantarnos por una metodología deberemos tener en cuenta una serie de aspectos:

- Antes de iniciar el proceso tenemos que llevar a cabo una planificación, en donde concretaremos los siguientes aspectos:

➤ *Objetivos.*

Basándonos en el aprendizaje significativo, debemos tener en cuenta los conocimientos y destrezas previas del alumnado.

➤ *Contenidos y actividades.*

Actividades motivadoras, variadas, funcionales y con sentido.

➤ *Metodología y estrategias.*

Es importante decidir una metodología determinada, establecer las fases del proceso y especificar los pasos a seguir. Los recursos deben estar planificados de antemano, y señalar la duración de cada sesión.

➤ *Evaluación.*

Debe contestar a los interrogantes qué, cómo, cuándo y para qué evaluar.

- Es necesario que el profesorado siga una metodología clara a la hora de enseñar a escribir, porque si no, se corre el riesgo de que los niños caigan en la disgrafía. La letra más clara y sencilla es la que se pueda ejecutar de un solo trazo, simple, sin adornos y fácil de unir.
- La enseñanza de la escritura debe simultanearse con la de la lectura, formando parte de un mismo proceso. Una vez adquiridas las habilidades necesarias, se inicia el aprendizaje de las letras, las cifras y los signos de puntuación, primero en el plano vertical (pizarra) y realizados por el maestro y más tarde en el plano horizontal (hoja) y realizados por el niño con la supervisión del adulto.
- Entre los diversos autores no existe un acuerdo sobre qué orden se debe seguir para la enseñanza de las letras. Hay autores que prefieren seguir el abecedario, otros forman bloques en base al tamaño, forma y número de trazos y otros tienen en cuenta la facilidad de las letras para enlazar con otras.
- Para las cifras se sigue la misma metodología que para las letras, los trazos deben ser simples y sin adornos. También es importante enseñar la grafía de los signos de puntuación.
- Del enlace depende la calidad de la letra, la presentación del escrito y la velocidad gráfica. El niño debe escribir el mayor número de letras de un solo trazo. Un buen ejercicio para practicar el enlace es la realización de guirnaldas y trazos similares al grafismo, que aunque pueda parecer que no sirven para nada, le va dando al niño la práctica necesaria para realizar los giros de muñeca implicados en la realización de las grafías.

Es difícil determinar la calidad de un escrito, pero podemos hacer referencia a si es legible, ágil y si se ajusta a normas.

Se puede realizar una plantilla de observación donde recojamos todos los aspectos de la escritura. Los resultados que obtengamos nos van a permitir tener una visión panorámica de la situación, que podrá utilizarse para:

- Identificar las necesidades concretas de cada sujeto.
- Seguir de forma sencilla el proceso de la reeducación.
- Conocer logros, controlar el progreso y evaluar los beneficios de la reeducación.
- Introducir variaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Así mismo, pueden surgir dificultades en la escritura, lo que llamamos disgrafía.

Hay diversas definiciones de este concepto, Ajuriaguerra entiende por disgrafía "cuando al calidad de la escritura es deficiente, siendo así que ningún déficit neurológico, ni intelectual explica esta deficiencia".

Podemos afirmar que la causa de la disgrafía no se debe a un solo factor. Por otra parte sus repercusiones también son variadas, una disgrafía persistente puede modificar negativamente la autoestima, reducir el rendimiento y hasta provocar trastornos conductuales. Los errores más frecuentes son:

- *Proporcionalidad*: en la fase de aprendizaje se tiende a realizar las letras de tamaños diferentes. A medida que se crece se reduce el tamaño hasta que se estabiliza cuando se personaliza la caligrafía.
- *Enlaces*: por ausencia o deterioro. Los niños que aprendieron con letra script, no utilizan nexos de unión.
- *Paralelismo*: falta de paralelismo entre grafemas o entre líneas.
- *Otros trastornos*: son frecuentes las alteraciones en la ejecución del trazo, las modificaciones relacionadas con la direccionalidad de las letras y las ocasionadas por una deficiente presión sobre los materiales. La escritura en espejo es menos habitual, pero también ocurre a veces.

Es entonces cuando tenemos que realizar un tratamiento de esta dificultad. Los tratamientos tienen que mejorar el grafismo defectuoso y hacer desaparecer las causas que lo originan. Por ello, esta reeducación debe contar primero con una evaluación y luego con la realización de una serie de actividades:

- El objetivo de la evaluación es obtener información para modificar un proceso. Puede recoger datos sobre estos aspectos:

1. Identificación personal
  2. Historia escolar: escolarización, rendimiento, absentismo...
  3. Evolución neurológica: lateralidad, motricidad fina y gruesa, control postural, equilibrio....
  4. Evolución psíquica-cognitiva.
- La propuesta de actividades gira en torno a *ejercicios no gráficos*, como pueden ser por ejemplo los centrados en brazos y manos y en manos y dedos, la percepción visual, la coordinación visomotora, la orientación en el espacio, la atención, la discriminación figura fondo...; y en torno también a *ejercicios gráficos*, de pintura (repasar líneas con colores, realizar trazos de distinto grosor, colorear dibujos...) y de dibujo (realizar trazos, guirnaldas, bucles, completar dibujos...)
  - Cuando se observen dificultades en la presión al escribir, ya sea por exceso o por defecto, podemos situar debajo de la hoja de escritura algún elemento que permita al niño comprobar los efectos. Puede colocarse entre dos folios una hoja de papel carbón, papel plateado, etc.

## Referencias Bibliográficas

- Ajuriaguerra, J. (1973). La escritura del niño, I. La evolución de la escritura y sus dificultades. Barcelona: Laia.
- Borel-Maisonny, S. y Launay, CL. (1979). Trastornos del lenguaje, la palabra y la voz en el niño. Barcelona: Toray - Masson.
- Crowder, R. G. (1985). Psicología de la lectura. Madrid: Alianza Editorial.
- Manso, A.J. (1996). Dificultades de aprendizaje (escritura, ortografía y cálculo). Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.

# Cómo trabajar las habilidades sociales en Educación Primaria

---

**Boukichou Abdelkader, Nora**

Alumna de Magisterio (Especialidad de Educación Primaria)

Campus de Melilla

Facultad de Educación y Humanidades

## **Introducción:**

Un aspecto fundamental de nuestra vida es nuestra relación con otras personas. Está claro que somos más felices cuando nos sentimos aceptados y apreciados por los demás. De ahí la importancia otorgada a las habilidades sociales en las relaciones interpersonales, ya que éstas pueden facilitar o entorpecer en gran medida nuestra felicidad.

Generalmente, en el contexto educativo, suele preocuparnos la aparición de conductas problemáticas en la relación social del alumnado, lo que implica el desarrollo de actitudes que favorezcan comportamientos positivos. Para ello se ha de entrenar a la familia y la escuela en el trabajo de habilidades sociales, con el fin de desarrollar nuevos patrones de comportamiento en el alumnado que favorezcan su interacción con los demás. Además hay que tener presente que los déficits en habilidades sociales que aparecen en edades muy tempranas se agravan con el paso del tiempo si no se interviene.

## **1. ¿Qué son las Habilidades Sociales?**

Antes de profundizar sobre cómo se deben trabajar estas destrezas en Educación Primaria, es necesario indagar sobre el concepto de “habilidades sociales”.

Para Vicente Caballo (1991), las habilidades sociales son el “conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los 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”.

Siguiendo las aportaciones de Monjas (1993), se definen las habilidades sociales como “las conductas necesarias para interactuar y relacionarse con los iguales y con los adultos de forma efectiva y mutuamente satisfactoria”.

En definitiva, podemos concluir que las habilidades sociales son las capacidades o destrezas sociales específicas requeridas para ejecutar competentemente una tarea interpersonal. Al hablar de habilidades, nos referimos a un conjunto de conductas aprendidas. Por ejemplo: decir que no, hacer una petición, responder a un saludo, manejar un problema con una amiga, empatizar o ponerse en el lugar de otra persona, hacer preguntas, expresar tristeza, decir cosas agradables y positivas a los demás, etc.:

## 2. Habilidades Sociales que pueden trabajarse en el aula

Existen numerosas destrezas que pueden desarrollarse en el aula de Educación Primaria. Aquí tan sólo describiremos algunas de ellas para que sirvan de orientación al profesorado en su labor educativa. Así por ejemplo: *¿Cómo debemos actuar para aprender a...?*

**Escuchar:** **a)** Prestar interés a lo que nos dice nuestro interlocutor, a través de gestos y la postura del cuerpo (contacto visual, movimientos de asentimiento con la cabeza, etc.); **b)** Identificar el momento en el que nuestro interlocutor desea que hablemos e intervengamos; **c)** Utilizar palabras o sonidos para demostrar contacto -escuchamos activamente cuando hacemos preguntas ajustadas sobre lo que nos dicen los interlocutores, pedimos aclaraciones y sintetizamos lo comentado por los interlocutores con nuestras propias palabras “si no lo he entendido mal” y también cuando utilizamos interjecciones que transmiten asentimiento y receptividad-; **d)** No se escucha activamente cuando: se interrumpe sistemáticamente, se juzga de forma precipitada, se ofrecen ayudas o soluciones prematuras, se cuentan la propia historia o se ridiculizan las intervenciones de los interlocutores.

**Empatizar y mostrar interés:** **a)** Demostrar interés por el otro; **b)** Prestar atención; **c)** Mantener el contacto visual; **d)** Expresión facial adecuada a los sentimientos que comunica con el interlocutor; **e)** Utilizar expresiones tales como “me hago cargo”, “entiendo cómo te sientes”, etc.

**Ser positivo y recompensante:** **a)** Observar a las personas y fijarse en algo que resulte positivo de ellas; **b)** Buscar el momento más adecuado para ser positivo; **c)** Expresar lo que nos gusta de las personas sin exagerar y explicando de modo concreto la razón que justifica esa valoración; **d)** Transmitir agrado a las personas cuando éstas expresan algo positivo, agradable; **e)** Evitar ser presuntuoso.

**Hacer frente a obstáculos:** **a)** Después de hacer saber a la otra persona nuestros deseos y escuchar la objeción que se nos haga, debemos contestar en dos momentos: **a.1)** Hacemos saber a la otra persona que entendemos y conocemos sus sentimientos y los argumentos que los justifican, haciéndolos explícitos si es posible. **a.2)** A continuación, reiteramos amablemente nuestro deseo. Por ejemplo: “es verdad lo que dices pero no obstante sigo deseando...” **b)** Con la finalidad de buscar soluciones, también podemos poner palabras a aquello que preocupa e impide el desarrollo adecuado de la comunicación. Por ejemplo: “podemos tratarlo en otro momento si te sientes incómodo ahora”.

**Ayudar a pensar y hacer preguntas:** **a)** Se formularán preguntas preferentemente abiertas, que invitan mejor a la reflexión, éstas pueden tener las siguientes características: **a.1)** Que requieran alguna pequeña explicación adicional, en lugar de una respuesta escueta. **a.2)** Que sean fundamentalmente exploratorias. **a.3)** Que den la posibilidad al interlocutor de pensar sobre el contenido de la respuesta, es decir, que no sea ésta una respuesta obvia sino elaborada.

**Defender los derechos propios:** **a)** Tener claro que tienes ese derecho y que te lo han lesionado. **b)** A pesar de que te sientas herido o molesto por la situación de injusticia, debes expresar objetivamente, es decir, de forma clara y directa, el problema a la persona y no buscar aliados a través del cotilleo y la crítica negativa. **c)** Exponer el problema sin agredir, ironizar, irritarse ni levantar la voz. **d)** Exponer los sentimientos que te produce la situación. **e)** Ser positivo y dar alternativas y pistas para solucionar el problema. **f)** Mostrar interés sincero por que la relación se conserve. **g)** No dar muestras de rencor ni de venganza. **h)** Pedir cortésmente al otro, y apelando al buen funcionamiento futuro de la relación, que tenga cuidado para evitar que se repita la situación.

**Recibir críticas:** **a)** Escuchar la queja sin interrumpir. **b)** No dar excesivas explicaciones. **c)** Pensar si el otro tiene razón en lo que nos dice. **d)** Si se está de acuerdo, darle la razón y pedir disculpas siempre que sea posible. **e)** Intentar buscar la solución para que no vuelva a suceder.

### 3. Modelos que explican el déficit en Habilidades Sociales

Ante Es posible encontrar en la literatura sobre el tema dos modelos explicativos de la falta de habilidad social en la infancia:

**El modelo de déficit de habilidad o de déficit en el repertorio conductual:** los problemas de competencia social se deben a que el sujeto no tiene un repertorio de conductas y habilidades necesarias para interactuar con otras personas porque nunca las ha aprendido. Esto se debe a varios motivos: **a)** Existencia de una historia inadecuada de reforzamiento. **b)** Ausencia de modelos adecuados o carencia de estimulación. **c)** Falta de oportunidades de aprendizaje.

**El modelo de interferencia o del déficit en la ejecución:** el sujeto tiene determinadas habilidades, pero no las pone en juego debido a determinados factores emocionales y/o

cognitivos y motores que interfieren con su ejecución. Entre las variantes interfirientes se incluyen: **a)** Pensamientos depresivos. **b)** Baja habilidad de solución de problemas. **c)** Limitaciones en la habilidad para ponerse en lugar de los otros. **d)** Bajas expectativas sobre sí mismo. **e)** Ansiedad. **f)** Miedo. **g)** Comportamiento motor deficiente o excesivo. **h)** Creencias irracionales. **i)** Déficit en percepción y discriminación social.

#### **4. Estrategias didácticas para la enseñanza de las Habilidades Sociales en el contexto escolar**

Las La competencia social se desarrolla y aprende a lo largo del proceso de socialización del niño, que se encuentra en interacción con otras personas y por medio de cuatro mecanismos principalmente:

**Aprendizaje por experiencia directa.** Las conductas interpersonales están en función de las consecuencias (reforzantes o aversivas) aplicadas por el entorno después de cada comportamiento social. Si cuando un niño sonríe a su padre, éste le gratifica, esta conducta tenderá a repetirse y entrará con el tiempo a formar parte del repertorio de conductas del niño. Si el padre ignora la conducta, ésta se extinguirá y si por el contrario el padre le castiga (por ejemplo, le grita), la conducta tenderá a extinguirse y no sólo esto, sino que además aparecerán respuestas de ansiedad condicionada que seguramente interferirán con el aprendizaje de otras nuevas conductas.

**Aprendizaje por observación.** El niño aprende conductas de relación como resultado de la exposición ante modelos significativos. La teoría del aprendizaje social defiende que muchos comportamientos se aprenden por observación de otras personas. Por ejemplo, un niño observa que su hermano es castigado cuando utiliza un tono de voz desagradable para hacer peticiones; aprenderá a no imitar esa conducta. Sonia observa que la profesora elogia a su compañera de mesa porque en el recreo ha ayudado a un niño; Sonia tratará de imitar esa conducta.

**Aprendizaje verbal o instruccional.** El sujeto aprende a través de lo que se le dice. Es una forma no directa de aprendizaje. En el ámbito familiar, esta instrucción es informal, pero en el ámbito escolar suele ser sistemática y directa. Un ejemplo es cuando los padres incitan al niño a bajar el tono de voz, a pedir las cosas por favor o cuando le explican y dan instrucciones directas de cómo afrontar la solución de un conflicto que tiene con una amiga.

**Aprendizaje por feedback interpersonal.** El feedback interpersonal es la explicitación por parte de los interactores y los observadores de cómo ha sido nuestro comportamiento; la otra persona nos comunica su reacción ante nuestra conducta. Esto ayuda a la corrección del mismo sin necesidad de ensayos. Por ejemplo: si un niño está pegando a otro y su madre pone cara de enfado, seguramente el niño cesará de hacer eso. Si estoy hablando con una amiga y se le empieza a abrir la boca, seguramente interpretaré que se está aburriendo y cambiaré mi

conducta. Así concebido, el feedback puede entenderse como reforzamiento social (o su ausencia) administrado contingentemente por la otra persona durante la interacción.

Puesto que la conducta interpersonal se aprende, es obvio que también puede enseñarse y modificarse. Esto se hace por medio de diversas estrategias de intervención que se han etiquetado como <<Entrenamiento en Habilidades Sociales>> (en adelante EHS).

Hoy en día, el EHS ha ampliado su campo de intervención, extendiéndose al campo educativo. A continuación se enumeran algunos de los programas que se están utilizando en nuestro país en la escuela y, describiremos brevemente el *Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social* (en adelante PEHIS) (Monjas, 1993), como estrategia de promoción de la competencia social en contextos escolares y familiares.

AUTOR Y FECHA	PROGRAMA
Álvarez, Álvarez-Pillado, Cañas, Jiménez, Ramírez y Petit, 1990	Habilidades de Interacción Social
Arón y Milicic, 1996	Vivir con otros
García y Magaz, 1997	Enseñanza de soluciones cognitivas para evitar problemas interpersonales (ESCEPI)
Goldstein, Sprafkin, Gershaw y Klein, 1983	Aprendizaje Estructurado
Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, 1987	Programa de Enseñanza de Habilidades Sociales
Monjas, 1993, 1999	Programa de Enseñanza de las Habilidades de Interacción Social (PEHIS)
Trianes, 1996	Programa de Educación social y afectiva
Verdugo, 1997	Programa de Habilidades Sociales

*El Programa PEHIS* presenta las siguientes características:

Es un programa cognitivo-conductual, porque se centra tanto en la enseñanza de comportamientos sociales manifiestos y directamente observables (conducta verbal, comunicación no-verbal) como en la de comportamientos cognitivos (auto-lenguaje) y afectivos (expresión de emociones). Para ello se utilizan técnicas y estrategias de intervención conductuales y cognitivas.

Es un programa de enseñanza con un modelo de entrenamiento e instrucción directa de las distintas habilidades, lo que supone un trabajo sistemático y planificado que implica el desarrollo de actividades intencionales de enseñanza dirigidas al logro de objetivos. Se pretende, por una parte, enseñar comportamientos que el/la niño/a no posee (iniciar conversaciones, presentarse ante gente nueva o hacer peticiones a adultos), por otra parte, disminuir las conductas inadecuadas (insultar a los compañeros, evadir la mirada cuando habla al interlocutor) y también minimizar los aspectos que estén interfiriendo la correcta conducta interpersonal (atribuciones incorrectas, auto-instrucciones negativas o ansiedad).

Está diseñado para su utilización en aulas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria por el profesorado y en el hogar por las familias, por lo que se utilizan técnicas y procedimientos de enseñanza sencillas y que no requieren mucho tiempo ni esfuerzo para su dominio y aplicación.

El Programa PEHIS comprende treinta habilidades agrupadas en seis áreas: **1.** Habilidades básicas de interacción social. **2.** Habilidades para hacer amigos. **3.** Habilidades conversacionales. **4.** Habilidades relacionadas con los sentimientos y emociones. **5.** Habilidades para afrontar y resolver problemas interpersonales. **6.** Habilidades para relacionarse con los adultos.

En la aplicación del PEHIS se utiliza un paquete de entrenamiento que comprende un variado grupo de técnicas. En el momento concreto de la aplicación, estas técnicas y métodos de entrenamiento y enseñanza se articulan en una secuencia instruccional que denominamos <<procedimiento de enseñanza>>, que está compuesto por los siguientes elementos: Instrucción Verbal, Diálogo y Discusión, Modelado, Práctica, Feedback, Refuerzo y Tareas para casa.

Como puede comprobarse, en este procedimiento de enseñanza, derivado del Aprendizaje Estructurado de Goldstein et al. (1989), se logra un abordaje de: **a)** Los sucesos antecedentes (por ejemplo, a través de las instrucciones o el modelado), **b)** La conducta (práctica, autoinstrucciones que guíen la ejecución) y **c)** Las consecuencias (feedback, refuerzo, autorrefuerzo).

En numerosas ocasiones, los niños y las niñas saben realizar determinadas conductas, pero las ponen en práctica pocas veces, ya que tuvieron las condiciones para aprenderlas, pero no se produjeron otras condiciones oportunas para crear su hábito, o lo hicieron de manera inadecuada. Por lo tanto, si se desea que los niños y las niñas aprendan a realizar habitualmente esas conductas que ya saben pero que casi nunca practican, es posible utilizar técnicas basadas en las leyes del aprendizaje.

Cabe destacar las siguientes **técnicas para enseñar conductas**:

**Refuerzo positivo.** Consiste en premiar (reforzar) cada vez que el niño o la niña realice la conducta que se desea que haga habitualmente.

**Técnica de Premack.** Consiste en asociar una actividad desagradable, que no gusta o no interesa al niño, con otra agradable, y siguiendo este orden.

**Aprendizaje por observación.** Para utilizar esta técnica de una manera útil y provechosa es necesario tener en cuenta: **a)** Los modelos son aquellas personas a las que el niño y la niña tiene oportunidad de observar, y de las que aprende determinadas conductas, actitudes y opiniones. **b)** Durante la primera infancia, los padres, profesores y los hermanos son los modelos más poderosos, y una fuente de aprendizaje importantísima para los más pequeños.

**Moldeamiento o aproximaciones sucesivas.** Esta técnica consiste en descomponer el objetivo que se desea conseguir en varias conductas o aprendizajes intermedios, de forma que el comportamiento pueda ir adquiriéndose y aprendiéndose paso a paso.

Asimismo también existen técnicas para erradicar conductas, ya que las conductas desadaptadas o inadecuadas también se han aprendido por el hecho de reportar consecuencias positivas para el niño o la niña, como pueden ser reclamar y obtener la atención del adulto, aunque sea para conseguir una recriminación. Por ello, cuando se pretende erradicar dichas conductas, se ha de conseguir: a) que a ese comportamiento no le siga una consecuencia agradable y positiva, y b) que vaya seguida de una consecuencia negativa. A continuación se examinan ***algunas técnicas útiles para eliminar en los niños y niñas conductas desadaptadas “por exceso”***:

**Retirada de atención.** Se utilizará esta técnica para eliminar aquellas conductas que no son especialmente perjudiciales para los demás o para el mismo niño o niña. Al retirar la atención sobre la/s conducta/s desadaptada/s o inadecuada/s, es preciso orientarla/s hacia otras conductas positivas que resulten incompatibles con la/s que se pretende/n eliminar.

**Tiempo fuera o aislamiento.** Consiste en privar al niño o niña de la posibilidad de obtener refuerzo aislándole durante un período corto de tiempo de las actividades que realizaba y de las personas con las que estaba en ese momento. El tiempo de duración debe oscilar entre 1 y 5 minutos, pero no sobrepasarlo en exceso, pues perdería su efectividad.

**Castigo.** Debe utilizarse el castigo solamente en aquellas situaciones en que las conductas sean especialmente perjudiciales para los demás (agresiones físicas desmesuradas y sistemáticas) o para él mismo (escaparse y cruzar la calle sin mirar, etc.). Y se debe aplicar sólo como último recurso, y una vez que han fallado otras técnicas de modificación de conducta, ya que el castigo puede provocar respuestas emocionales de ansiedad, miedo, etc.

## 5. Algunas dinámicas para poner en práctica las Habilidades Sociales

A continuación vamos a describir, a modo de ejemplo, algunas dinámicas de grupo para el desarrollo de las habilidades sociales en el aula de Educación Primaria:

**¿Por qué no me escuchas?** **Objetivo:** Mejorar la capacidad de escucha en los alumnos/as, aprender a empatizar con los demás. **Material:** Aula clase. **Participación:** Todo el grupo clase. **Duración:** 30 minutos. **Desarrollo:** **Paso 1:** Escoger dos voluntarios. Éstos salen fuera del aula para darles instrucciones al resto de los compañeros. **Paso 2:** Se les dirá a la clase lo siguiente: **a)** Vamos a hacerles esta pregunta “¿Qué harías si te encontraras 50 € en la calle?” a vuestros dos compañeros y tendrán que responder a ella; **b)** Cuando entre el primer voluntario, vosotros deberéis estar en silencio y atentos a su respuesta, mostrando interés en ella; **c)** Cuando entre el segundo voluntario, podréis hablar, levantaros, reiros... **Paso 3:** Después de

hacerles la pregunta por separado y ver la reacción mostrada en cada caso, les preguntamos cómo se han sentido. **Paso 4:** A continuación cambiamos los papeles para que ambos experimenten las dos sensaciones. Luego volvemos a preguntarles cómo se han sentido en el nuevo rol. **Paso 5:** Preguntarle al grupo clase si han vivido, con frecuencia o no, situaciones similares a las representadas y cómo se han sentido; si las han provocado, si sienten que se les escucha poco o mucho, cuándo y dónde sucede esto, y si podemos hacer algún compromiso para cambiar algo en nuestra conducta.

**“Soy como soy”** Objetivo: Aprender a recibir críticas y aceptarlas, valorar positivamente nuestros defectos. Material: Bolígrafo y folios. Participación: Todo el grupo clase. Duración: 45 minutos. Desarrollo: **Paso 1:** Repartir un folio a cada alumno para que escriban dos cosas positivas y dos cosas negativas de sí mismo, en este caso añadir también las posibles alternativas de cambio. **Paso 2:** Comentar en grupo lo que han anotado. Mientras se expone, el resto de la clase mantendrá una actitud tolerante hacia su compañero.

**“Piensa antes de hablar”** Objetivo: Aprender a no herir los sentimientos de los demás, pensar en las consecuencias de nuestras conductas y pedir disculpas por nuestros errores. Material: Aula clase, pizarra. Participación: Todo el grupo clase. Duración: 35 minutos. Desarrollo: **Paso 1:** Buscar una solución a un problema ocurrido en el recreo. Un alumno ha insultado a otro, diciéndole “gordo de mierda”. El alumno agredido se ha cabreado y le ha pegado. **Paso 2:** Comentar en grupo lo que ha pasado en el patio. **Paso 3:** Anotar en la pizarra los motivos que le han llevado a insultar a su compañero y los que le han llevado a pegarle. **Paso 4:** Anotar como se ha sentido cada uno. **Paso 5:** Elegir la mejor solución al conflicto sucedido. **Paso 6:** Hacer que los dos alumnos hagan las paces y se pidan disculpas uno al otros.

## 6. Conclusión

En este Todo ello nos lleva a poner de manifiesto la necesidad de incluir programas de enseñanza de habilidades sociales dentro de los currícula educativos habituales de los centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, con un doble objetivo: por una parte, de promoción de la adecuada competencia social y de prevención de posibles desajustes en el alumnado <<sin>> dificultades, y por otra parte, de intervención con el alumnado de riesgo y con los que presentan problemas de incompetencia social, gran parte de los cuales son niños y niñas con necesidades educativas especiales. Esto implica que esta área tenga su horario, planificación y estrategias de evaluación como otras áreas curriculares.

## Referencias Bibliográficas

AA. VV. (2000). Las habilidades sociales en el currículo. Madrid: CIDE.

CABALLO ESCRIBANO, C. Y VERDUGO ALONSO, M. A. (2005). Habilidades sociales. Programa para mejorar las relaciones sociales entre niños y jóvenes con deficiencia visual y sus iguales sin discapacidad. Madrid: ONCE.

GÓMEZ, P. (2003). Estrategias didácticas para trabajar las habilidades sociales en el contexto escolar. (Cap.7). En [http://www.cruzrojajuventud.org/pls/portal30/docs/PAGE/SITE\\_CRJ\\_2/AREA\\_SEVICIOS/ENLACES\\_SERVICIOS/GUIA\\_PREVENCION\\_VIOLENCIA/CAPITULO7.PDF](http://www.cruzrojajuventud.org/pls/portal30/docs/PAGE/SITE_CRJ_2/AREA_SEVICIOS/ENLACES_SERVICIOS/GUIA_PREVENCION_VIOLENCIA/CAPITULO7.PDF) (consultado el 19/06/2010).

SÁNCHEZ RAPOSO, M. P. (2007). Actividades prácticas para trabajar las habilidades sociales en el ámbito escolar. En [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_20/MARIA\\_PILAR\\_SANCHEZ\\_1.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_20/MARIA_PILAR_SANCHEZ_1.pdf) (consultado el 19/06/2010).

TAPIA CAPA, C. (1998). Trabajar las habilidades sociales en educación infantil. En <http://www.waece.org/biblioteca/pdfs/d044.pdf> (consultado el 19/06/2010).



### **3. INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**

- 3.1. “Hablando se entiende la gente” (La violencia en la vida escolar: tipos de conflictos en un aula de primaria)

*María Petila Algás*

- 3.2. Paradigmas en la investigación para el visionado e interpretación de la realidad educativa como punto de inflexión para la innovación y la mejora

*Juan Manuel Trujillo Torres, Francisco Javier Hinojo Lucena, Esther Garzón Artacho y Miguel Ángel Gallardo Vigil*



# “Hablando se entiende la gente” (La Violencia en la vida escolar: tipos de conflictos en el aula de Primaria)

---

**Petinal Algas, María**

Para plantear el tema de la comunicación, nos referiremos a dos variables:

¿Qué origen tienen los conflictos escolares? ¿Aparecen sólo en el contexto escolar, o pueden provenir de fuera de la escuela y los que los llevan a ella son los alumnos?

¿Se tiene en cuenta la heterogeneidad de los componentes de la comunidad educativa y se facilita que tengan los recursos necesarios para expresarse libremente?

En los últimos años, en el ámbito escolar, ha surgido un fenómeno del que antes apenas se comentaba: la violencia escolar. Últimamente, y desgraciadamente, ya no nos resulta extraño ver en las noticias o leer en los periódicos, episodios y casos de violencia escolar, llevados a cabo por alumnos. Estos actos vandálicos tienen como objetivo bien los profesores, los propios compañeros, o los materiales o instalaciones escolares.

Sin embargo no nos tenemos que ir a casos tan extremos para percibir otro tipo de manifestaciones violentas en las aulas, a veces realizadas por el profesor sin darse cuenta, y a veces por los propios compañeros. Un mal gesto, el ridiculizar, el no hacer caso o menospreciar a alguien, son actos que no están considerados violentos en sí mismos, pero que van mermando y minando la autoestima y la autovaloración de quienes los sufren, pudiendo degenerar en el peor de los casos en sentimientos de culpa por “ser así”, fracaso o depresión, a parte del rechazo a la escuela y a los estudios, con el posible fracaso escolar o abandono de

los mismos, si no se toman medidas para atajar este problema. De aquí se deriva la responsabilidad de toda la comunidad educativa, que deben estar vigilantes para que no se produzcan casos como estos.

Por otra parte, también existen conflictos que aparecen en el contexto escolar, como hemos apuntado antes, pero también hay otros muchos que provienen de fuera de la escuela y son los alumnos los que los llevan a ella.

Es cierto que la escuela ha ido cambiando conforme iba evolucionando la sociedad. Actualmente en cada aula pueden convivir niños de hasta 5 o 6 o más nacionalidades e idiomas diferentes, de edades diferentes (niños que han repetido curso), con necesidades específicas de apoyo educativo, de diferentes estatus socio-económico-culturales... en fin, que el aula se convierte en un pequeño universo heterogéneo, que es preciso saber manejar y controlar para su correcto mantenimiento. Estas diferencias no deben ser vistas como un lastre que dificulta el aprendizaje de los contenidos, sino que deben ser entendidas y valoradas, y servir para el aprendizaje mutuo. Todos tenemos derecho a expresarnos libremente.

Es preciso atender estas diferencias, individualmente si es preciso, porque pueden ser una fuente de conflicto, que de no atajarlo en el momento pueden derivar en distintas formas de violencia. A su vez, el profesorado debe tener los recursos necesarios para atender las problemáticas concretas que puedan surgir en su grupo de clase. También es de vital importancia que el equipo directivo muestre su apoyo y que el resto los miembros de la comunidad educativa (profesores, alumnos, familias...) se involucren.

Por otra parte, las relaciones profesor – alumno nunca han resultado fáciles. El profesor es el referente de autoridad en el aula, el modelo del que tienen que aprender, mientras que el papel del alumno es el de obedecer. Esta ha sido la concepción tradicional de esta relación. Es cierto que el profesor no debe ser "un amigo más" del alumno, porque si no se corre el riesgo de perder esta autoridad, pero sí que tiene que haber sentimientos de empatía de uno hacia otro. De este modo, poniéndose en el lugar del otro, el alumno comprenderá que el castigo o la regañina por parte de su profesor son por su bien, y el profesor comprenderá que los posibles sentimientos de frustración del alumno son provocados por alguna causa. Esto logrará evitar muchos conflictos en el aula.

También puede darse el caso de que el profesor ejerza su autoridad con abuso de poder. Esta actitud también se puede considerar una forma de violencia, ya que utilizan su estatus para castigar, premiar o sancionar a veces, basándose en aspectos que nada tienen que ver con lo académico. Los alumnos responden a ella con rebeldía y pasotismo, lo que también puede generar conflictos que así mismo derivan en violencia.

Del mismo modo, estos niños que se rebelan contra el sistema escolar también pueden dirigir su violencia hacia los alumnos más conformes con las normas, y de este modo excluirlos, y también puede suceder a la inversa. La labor del profesor, que nadie dijo que fuera fácil, será

lograr hacer un grupo homogéneo en medio de esta heterogeneidad, prestando una atención individualizada a cada necesidad concreta, como hemos apuntado anteriormente. Ardua labor.

Aparte de todos estos casos que hemos comentado, los conflictos también pueden provenir de fuera de la institución escolar, y confluir en ella. Estamos hablando en este caso de la discriminación o no aceptación por parte de los iguales, de niños o niñas cuyo aspecto físico u origen social, cultural o religioso es diferente.

En numerosas ocasiones son los medios de comunicación los que fomentan una serie de estereotipos ligados a la juventud, y todo aquel que no los siga será tachado de "bicho raro o friki". La forma de vestir, de comportarse, de relacionarse con el resto, de hablar, de actuar con el sexo opuesto...todo está marcado por series de adolescentes y revistas que supuestamente están dirigidas a este colectivo. Todo aquel que se salga de este cliché será marginado y rechazado. He aquí un ejemplo más de intolerancia.

Durante mucho tiempo, y también actualmente, los políticos, los pedagogos, los investigadores educativos... han prestado más atención a las tasas de abandono escolar, a las calificaciones, a los planes de estudio, a que cada niño tenga un ordenador, al rendimiento académico, a las técnicas más eficaces de estudio... que a la gran problemática que azota nuestras aulas: la creciente violencia escolar. Realmente no parece que se haga gran cosa respecto a este tema, ni que se sancionen duramente estas manifestaciones violentas que el día de mañana derivarán en vandalismo. Todavía estamos a tiempo de arreglar esta situación, pero para ello necesitamos la colaboración de toda la sociedad y de las instituciones responsables, que parece que todavía no ha llegado.

## Referencias Bibliográficas

### 1. LIBROS:

Hernández Morales, G. y Jaramillo Guijarro, C. (2004). *Tratar los conflictos en la escuela sin violencia*. Madrid: Instituto de la Mujer.

Rivera Garretas, M.M. (1997). *¿Es suficiente la tolerancia?*. Barcelona: Planeta.

### 2. ARTICULOS:

Hidalgo, J.Á. (2004) *Escuela española*. Nº 3613, 6.

Del Rey, R., Mora-Merchán, J.A. y Ortega, R. (2001). *Violencia entre escolares. Conceptos y etiquetas verbales que definen el fenómeno del maltrato entre iguales*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 95-113.

Petinal Algás, M. (2010). "Hablando se entiende la gente" (La violencia en la vida escolar: tipos de conflictos en un aula de primaria (pp. 167-170), en M.A. Gallardo, M.A. Jiménez, R. Llamas y J.M. Trujillo, *Actas de las I Jornadas de Innovación y Buenas Prácticas en el Aula*. Melilla: Facultad de Educación y Humanidades.

---

### **3. DOCUMENTOS ELECTRÓNICOS:**

García Correa, A. (1998). Un aula pacífica para una cultura de paz. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*.

Hernández Prados, M.Á. Los conflictos en el aula. En

<http://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=398> (Consultado el 30 de mayo de 2010)

# Paradigmas en la investigación para el visionado e interpretación de la realidad educativa como punto de inflexión para la innovación y la mejora

---

**Trujillo Torres, Juan Manuel**

**Hinojo Lucena, Francisco Javier**

**Garzón Artacho, Esther**

Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Universidad de Granada

**Gallardo Vigil, Miguel Ángel**

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

Universidad de Granada

## **Introducción**

Es evidente que los nuevos tiempos de cambio vertiginoso y crisis económica global que nos delimitan y significan precisan de un paradigma de interpretación preciso y claro que nos haga apreciar, ver, analizar e interpretar los procesos educativos desde un cambio de actitud y una disposición para compartir valores, fines, creencias y actuaciones. Un breve análisis y recorrido a lo largo de los paradigmas más relevantes nos proporcionará el establecimiento de un posicionamiento en nuestras actuaciones y sentir respecto del acto educativo. La innovación y la mejora dependen, en gran medida, de estos procesos reflexivos previos y que además, nunca hemos de olvidar.

## 1. Paradigmas de la investigación educativa

Bernal (1997) desarrolla en su tesis doctoral, apoyándose en varios autores de relevancia, características definitorias de los tres paradigmas principales, y que de manera explícita van a ofrecer posibilidades de posicionamiento en nuestro devenir y actuación educativa. A continuación, de manera resumida, ofrecemos una breve introducción a los mismos:

### **Positivista.**

La investigación empírico-analítica se configura a partir de, al menos, cinco supuestos interrelacionados:

- La teoría ha de ser universal, no vinculada a un contexto específico ni a las circunstancias en las que se formulan las generalizaciones... Los principios básicos o axiomas son abstractos y no dependen de contextos sociales o históricos.
- Relacionada con la universalidad de la teoría, está el compromiso con la idea de que la ciencia es una actividad desinteresada. Se piensa que los enunciados científicos son independientes de los fines y valores de los individuos. Al eliminar los aspectos contextuales, la función de la ciencia se limita a describir las relaciones entre los hechos.
- El mundo social existe como un sistema de variables. Estas variables son elementos distintos y analíticamente separables de un sistema de interacciones. Las variables se estudian independientemente unas de otras. De esta forma, la enseñanza se reduce a variables específicas que puedan medirse con independencia del resto de elementos del sistema... La definición habitual de causalidad es: Si ocurre X, entonces tendrá el efecto Y.
- La creencia en el conocimiento formalizado, que exige aclarar y precisar las variables antes de iniciar la investigación. Se deben operacionalizar los conceptos y otorgarles una definición invariable para poder verificar y comparar los datos.
- La cuantificación de las variables permite a los investigadores reducir o eliminar ambigüedades y contradicciones. Al mismo tiempo, se emprende la construcción de una estructura lógico-deductiva del conocimiento mediante la cual se comprueban las hipótesis y se perfecciona la teoría (Popkewitz, 1988:69).

### **Interpretativo-simbólico.**

- La realidad es prioritariamente y básicamente abierta, emprendedora y cambiante.
- La vida social es la creación convencional de los individuos, grupos y comunidades a lo largo de la historia, las complejas así como cambiantes relaciones condicionadas, de conflicto o colaboración, entre los individuos, grupos y sociedades han ido creando lo que denominamos realidad social. Es una realidad en sí misma inacabada, en continuo proceso de creación y cambio. Así pues, para comprender la complejidad real de los fenómenos educativos como fenómenos sociales, es imprescindible llegar a los

significados, acceder al mundo conceptual de los individuos y a las redes de significados compartidos por los grupos, comunidades y culturas, ... puesto que éstos sólo pueden captarse de modo situacional, en el contexto de los individuos que los producen e intercambian (Pérez Gómez, 1992:119-120).

- La interacción que se produce entre los individuos componentes es el eje y punto fundamental para la comprensión de la realidad existente y por tanto el contexto que se conforma a raíz de estas relaciones.

Esta interacción es circunstancial, por lo que tiene que ser establecida en cada momento por los participantes a través de la interpretación y negociación de las reglas que permitan la convivencia humana. Así, el objeto clásico de estudio es el mundo de la vida cotidiana, tal como es aceptado y problematizado por los individuos interaccionando continuamente (Pérez Serrano, 1994:28).

- El objetivo del investigador es la comprensión del hecho propio, sin necesidad de generalizar independientemente del contexto fenomenológico.

Atiende a la interacción y a las negociaciones que tienen lugar en las situaciones sociales, y por cuyo medio los individuos se definen mutuamente sus expectativas sobre qué comportamientos son adecuados (Pérez Serrano, 1994:71).

- La realidad debe ser interpretada, dilucidada y descifrada desde su estado natural, desde donde propiamente se desarrolla, evitando la artificialidad de la situación que posibilitaría una posible deformación en la propia comprensión de la realidad.

En primer lugar, se parte del convencimiento de que la replicabilidad de una investigación en el marco natural y específico de cada realidad educativa no es un objetivo posible, ni siquiera deseable. En el mundo natural, ecológico, de la vida del aula nunca se repiten de manera exacta ni las mismas situaciones, ni los mismos acontecimientos, ni la misma secuencia de fenómenos. En segundo lugar, la credibilidad de la investigación es un objetivo claro que requiere constatar la consistencia de los datos, pero no se pretende encontrarla en la replicabilidad y mimetismo de los procesos, sino en el contraste permanente de las indagaciones, las inferencias provisionales y las hipótesis de trabajo que se van decantando como fruto de la reflexión, del debate y del contraste (Pérez Gómez, 1992:131).

- Utilización de la tipología investigativa inductiva-deductiva.

El propósito no es comprobar hipótesis, sino sumergirse en la complejidad de los acontecimientos reales, e indagar sobre ellos con la libertad y flexibilidad que requieran las situaciones, elaborando descripciones y abstracciones de los datos, siempre provisionales y utilizadas como hipótesis subsiguientes de búsqueda y trabajo. El diseño de investigación es, por lo tanto, un diseño flexible de enfoque progresivo, sensible a los cambios y modificaciones en las circunstancias físicas, sociales y personales, que puedan suponer influjos significativos para el pensamiento y la acción de los individuos y los grupos (Pérez Gómez, 1992:131).

- Aspectos fundamentales del trabajo teórico que se desarrolla en el marco de las ciencias simbólicas son los conceptos de intersubjetividad, motivo y razón. ...Las

normas consensuadas que definen una situación suponen intersubjetividad. Lo real y lo válido son tales por el acuerdo que establecen los participantes. En consecuencia la objetividad no es una ley que guíe a los individuos sino el resultado de un consenso intersubjetivo logrado a través de la interacción social... Las razones y los motivos son también elementos importantes de la teoría social... Las razones y los motivos son también elementos importantes de la teoría social. Los investigadores del paradigma simbólico afirman que en los fenómenos sociales se dan dos tipos de causalidad. Una es la del por qué,... la segunda es la causa a fin de qué (Popkewitz, 1988:72-73).

- No se da la independencia entre el objeto de la investigación y el investigador. La relación sujeto-objeto es interactiva e inseparable.

Para el enfoque interpretativo, todo proceso de investigación es, en sí mismo, un fenómeno social y, como tal, caracterizado por la interacción... El experimentador es influido por las reacciones de la realidad estudiada, por el conocimiento que va adquiriendo, por las relaciones que establece y por los significados que comparte... Así pues, para el enfoque interpretativo, la contaminación mutua del investigador y la realidad es una condición, indispensable para alcanzar la comprensión del intercambio de significados. Por ello, el proceso de investigación exigirá la vivencia prolongada en el ámbito de la realidad natural donde se producen los fenómenos cuyo sentido queremos comprender, así como la utilización de métodos e instrumentos de análisis y comprensión que buceen más allá de las manifestaciones observables y que posean la flexibilidad requerida para acomodarse a las exigencias de un contexto cambiante (Pérez Gómez, 1992:120-121).

### **Socio-crítico**

Considera a la realidad social como una construcción social, conformada por los propios actores desde su propia vivencia y experiencia, y mantiene una interacción entre investigador y realidad investigada desde la igualdad, la dignidad y el respeto mutuo.

Así como la educación no es neutral, tampoco la investigación es neutral. De lo que se deduce que es imposible obtener conocimientos imparciales ya que es falsa la supuesta imparcialidad de la ciencia. Por ello, es preferible introducir la ideología de manera explícita en los procesos de adquisición de conocimiento, puesto que considerar que estos procesos están libres de sesgos sólo refleja niveles de inconsciencia por parte del investigador (De Miguel, 1988:70).

Bernal (1997:44-45) concreta siguiendo a Escudero (1987:13) las siguientes particularidades definitorias del ámbito socio-crítico:

- La realidad educativa se aprecia como una visión global y dialéctica. No puede ser comprendida al margen de las condiciones ideológicas, económicas, políticas e históricas que la conforman, y a cuyo desarrollo contribuye. La investigación crítica debe ser una práctica social e intelectual comprometida.
- Esta perspectiva asume una visión democrática del conocimiento. La investigación debe ser un proceso compartido y participativo en el que tanto el investigador como

las personas investigadas deberían compartir responsabilidades en la toma de decisiones.

- Subyace la visión de la teoría del conocimiento y de su relación con la realidad y con la práctica. Teoría y práctica están llamadas a mantener una constante tensión dialéctica.
- Se trata de una investigación construida en y desde la realidad situacional, social, educativa y práctica de personas implicadas en luchas, intereses, preocupaciones y problemas que forman parte de su hacer de cada día. Se genera en la práctica y desde la práctica.
- Este paradigma defiende el compromiso del investigador con la transformación de la realidad que investiga desde una perspectiva liberadora y emancipadora de los individuos implicados en ella.

Existen bastantes semejanzas entre el paradigma interpretativo y el socio-crítico. Solamente el componente ideológico de transformación de la realidad como algo inexcusable diferencia uno y otro. Si bien es cierto que este componente implica planteamientos más complejos y fundamentos filosóficos determinados, los supuestos conceptuales y metodológicos de ambos paradigmas no difieren mucho. Es más, existen planteamientos, sobre todo en el campo de la etnografía y la observación participante, que participan de ambos paradigmas (Bernal, 1997:45-46).

## **2. Visión crítica de la organización escolar**

Una vez analizados los paradigmas, observamos como el concepto de organización ha cambiado a lo largo de los años adecuándose a las distintas épocas y tipologías diversas constituyentes.

Se produce una evolución desde el paradigma racional, que concibe la organización como un sistema cerrado y estructurado en todas sus formas con una planificación y proyección exhaustiva, conformándose todo intencional, razonado y dirigido a una meta concreta hasta la concepción de debilidad entre las partes constituyentes de la organización por considerarse complejas y diversas. Se promueve un enorme avance social y económico donde las personas que conforman la organización se tornan como eje de las mismas.

Las relaciones con el entorno se sitúan en un plano principal y ofrecen enormes posibilidades de crecimiento y desarrollo si son optimizadas en su globalidad.

En el momento actual, el grado de ambigüedad e incertidumbre, interna y externa, son tan altas, la dimensión política tan extendida, las alianzas y coaliciones tan perentorias que las organizaciones pasan a concebirse como arenas políticas o anarquías organizadas. En este caso la acción se entiende que emerge del propio proceso social en el que se genera (Rodríguez y Daniel, 2001:55).

El paradigma positivista parece no adecuarse a los nuevos tiempos y observamos una evolución inminente al posicionamiento socio-crítico en el entendimiento de la complejidad inherente de las organizaciones actuales.

Las organizaciones actuales, desde su complejidad, requieren desde nuestro planteamiento un análisis de las mismas, ejecutado desde la generalidad de las mismas hasta la particularidad constituida de los centros educativos.

Rodríguez y Daniel (2001:56) intentan desde una posición ecléctica la clarificación caracterizadora de las organizaciones actuales. Y de este modo significan las siguientes particularidades:

- Un sistema psicológico, social y técnico en permanente proceso de cambio.
- Un ecosistema que desarrolla su actividad en continua interacción con el entorno.
- Una fuente de satisfacción e insatisfacción para los miembros que la constituyen.
- La imagen más vigorosa y con mayor presencia en nuestra sociedad.

Son diversas las disciplinas, en palabras de estos autores, las que componen y conforman el desarrollo y extensión del concepto propio referente a la organización. Así se pueden citar la antropología, la economía, la ciencia política, la teoría general de sistemas, la sociología, la psicología y la psicología social.

Una característica relevante y trascendente en las organizaciones actuales es sin duda alguna la interdependencia establecida para con el entorno próximo, estableciéndose un continuo entramado relacional fluctuante y definitorio que promoverá o limitará el desarrollo propio organizativo dependiendo del constitutivo y entramado estructural y el nivel de aplicación y compromiso del mismo. El desarrollo organizativo depende del cambio establecido en la propia organización y en los individuos que la integran y conforman.

Si hacemos una prospección nada heterodoxa acerca de cuales serán los factores dominantes en las organizaciones de las próximas décadas, podríamos resumirlas en las tres siguientes: competitividad, incertidumbre y complejidad, generadas y estimuladas tales características por el desarrollo progresivo de la innovación tecnológica, por la creación constante de nuevos valores sociales, que incidirán de forma directa en las pautas de comportamiento de los consumidores (Rodríguez y Daniel, 2001:58).

La organización escolar aparece concebida y analizada desde su particularidad definitoria, siempre referenciada y caracterizada por las señales determinantes de todas las organizaciones actuales.

La aportación más importante de la realidad organizacional de la escuela es, sin duda, el de la cultura. Y, dentro de ella, la indagación sobre las metáforas, que son auténticas teorías prácticas plásticamente condensadas sobre la escuela, y las tipologías de culturas que se han

podido diagnosticar en estas instituciones, posibilitando de ese modo, construir una necesaria cultura de colaboración (Escudero, 1990).

Entre las diferentes metáforas se habla de la escuela como cubo de basura, sistema débilmente articulado, anarquía organizada, ...

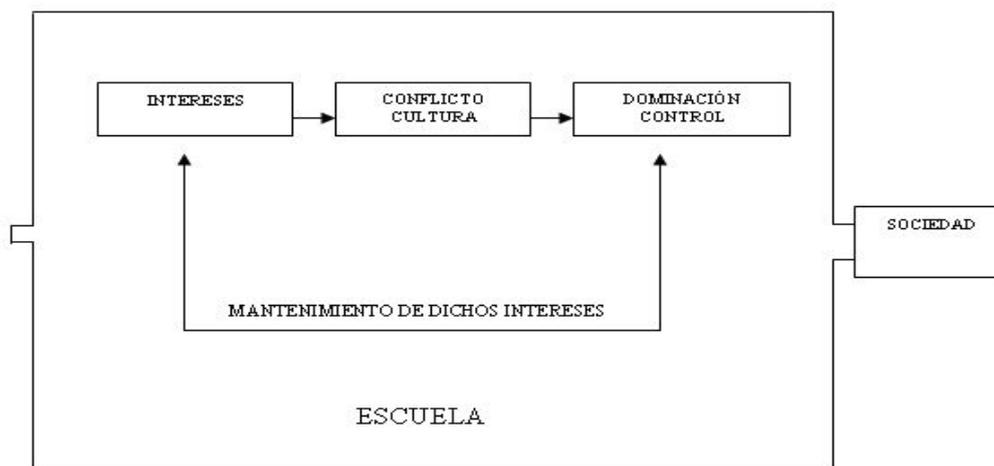
En cuanto al análisis de la cultura escolar Hargreaves (1995) habla de:

- individualismo
- culturas cooperativas
- colegialidad artificial
- balcanización
- mosaico móvil

Desde el enfoque manifiesto del paradigma crítico encontramos que la perspectiva más atrayente es la de la corriente micropolítica.

La micropolítica comprende las estrategias mediante las que, en contextos organizativos, los individuos y los grupos hacen valer sus recursos de poder e influencia en favor de sus intereses (Hoyle, 1986).

La organización escolar consecuentemente y en palabras de Lorenzo Delgado (1997:40) puede quedar representada del siguiente modo:



En el interior de cada escuela se reflejan los mismos conflictos, procesos políticos y contradicciones de la sociedad global, pero a la micropolítica le interesan, de manera especial, cómo ocurre ese reflejo dentro de la institución misma. En este sentido, las personas, grupos o coaliciones actúan para defender sus intereses, los cuales, con frecuencia, entran en colisión con los de otros grupos, dando lugar al conflicto, en el que cada uno pone en juego sus armas,

es decir, sus recursos de poder e influencia. Todo ello con vistas a mantener el dominio o a conseguirlo en el caso de que sea otro el grupo dominante, o, lo que es lo mismo, a imponer/ seguir imponiendo sus intereses con lo que el circuito se cierra a manera de feed-back (Lorenzo, 1997:40).

Evidenciamos cómo los centros escolares son fuente de conflicto continuado de mayor o menor valoración cuantitativa pero permanente en cuanto a la proyección de los componentes del grupo en el juego político de la institución escolar y pretendiendo satisfacer en primer lugar sus necesidades e intereses y valorando todo cuanto fructifique y avance en este sentido.

No podemos negar que las personas y dentro de su condición humana “pretenden” en todo momento. No podemos obviar la idea de que las personas actúan con interés en todo aquello cuanto realizan. No es fácil adivinar que las actuaciones suelen producirse por el logro interesado, a cambio de, proyectando en la organización particular el reflejo macro de la sociedad actual.

Es importante reiterar la idea que contiene significación enorme de que la institución se conforma informal dentro de la regulación organizativa. Los comportamientos, al margen de la teoría organizativa y formalista, se adecuan al contexto, a la cultura particular, y pocas veces es desprendida, desinteresada o generosa en su devenir.

Negar que operamos y actuamos con marcados intereses de diferente clasificación sería utópico, irreal y cuando menos acentuadamente ilusorio.

### **3. El paradigma ecológico**

Relevantes son las palabras de Hoyle (1986:1) para un primer entendimiento y posicionamiento desde el enfoque micropolítico de la organización escolar: al describir las organizaciones de un modo tradicional (técnico-racional), se dice de ellas que tienen objetivos relativamente específicos, tareas diferenciadas, clara división del trabajo, estructura para coordinar actividades diversas, autoridad legítima que inviste a ciertos miembros y un conjunto de procedimientos de gestión, todo lo cual permitirá su funcionamiento eficaz.

Aquí es donde nos empezamos a cuestionar si las organizaciones escolares son fiel reflejo de esta caracterización definitoria.

Parece que la escuela es bien diferente a cualquier otra organización, quedando definida por una serie de características y peculiaridades únicas, por lo que debe ser tratada, comprendida, percibida e interpretada desde esta conceptualización.

Pero la escuela, en sí, es otra cosa. La naturaleza de sus objetivos, la complejidad de sus procesos, el cúmulo de intereses y valores vinculados a su funcionamiento, el carácter social del sistema en que se enclavan los Centros escolares, hace que no se puedan aplicar a ella

muchos de los planteamientos que formulan las teorías organizativas. Ni siquiera en aquellos casos peculiares que son los Centros privados que se han abierto como un puro negocio, en el que priman los intereses económicos y el beneficio neto. Los objetivos crematísticos se han de conseguir a través de la acción educativa y, por consiguiente, ya existen coordenadas de naturaleza específicamente distinta a la que tienen las empresas de ventas de automóviles, los supermercados o bancos... (Santos Guerra, 1989:5).

Este mismo autor (1989) analiza el paradigma ecológico remitiéndose a diversos autores estudiosos del tema entre los que destacan Doyle (1977, 1979), Brofenbrenner (1976, 1977), Pérez Gómez (1985), Tikunoff (1979), ..., concluyendo que:

- El paradigma ecológico resalta por igual todos los elementos del ecosistema. Las distintas partes que integran la dinámica escolar (tanto personales como materiales) forman un todo. Esos elementos están interrelacionados y adquieren sentido en sus conexiones con los otros.
- El contexto adquiere una fuerza determinante. Lo que sucede en el Centro cobra sentido y significado a la luz de unos códigos que se arraigan en su propia sintaxis, en su semántica y en su pragmática.
- Se enfatiza el carácter de las relaciones e intercambios de naturaleza psicosocial. No sólo son objeto de análisis las tareas, los comportamientos y los resultados de las acciones, sino el conjunto de relaciones formales e informales que componen un complejo entramado de redes comunicativas. Relaciones (superficiales y centrales, verbales y gestuales, fácticas y omisivas...) que tienen ejes bipolares (padres/profesores, profesores/directivos, alumnos/profesores, inspectores/directivos...) y multipolares (profesores/padres/alumnos,directivos/padres/profesores,profesores/alumno/directivos...).
- Subraya la importancia del mundo representacional frente al operacional. El factor clave dentro de una comunidad social es la interpretación representativa de los hechos. Las cosas, los fenómenos, las relaciones, etc. tienen significados, representan algo. En el centro escolar suceden cosas que son representaciones de ideas, valores, teorías, etc. Cada centro tiene sus códigos de interpretación aferrados al contexto y a los códigos internos. Un mismo comportamiento que es conceptualizado como un acto de indisciplina en un Centro, en otro es considerado un acto de simpatía, etc.
- Atiende a los procesos que se desarrollan en el seno de la comunidad. No importan tanto los hechos aislados, inconexos, sino la dinámica procesual que se establece entre las personas y los fines, entre los medios utilizados y las metas perseguidas, entre unas personas y otras en relación con los núcleos de poder, etc.
- El ser del centro importa más que el deber ser. El paradigma ecológico no pretende normativizar la realidad, sino explicarla, entenderla, comprenderla, reconstruirla. La reconstrucción de la realidad del centro escolar depende de la comprensión de los procesos internos y de las leyes que los rigen e impulsan.

- El estudio de los papeles que desempeñan los profesores, los alumnos y los padres, genera una especial perspectiva de interpretación de la realidad. Esos papeles se arraigan en la diacronía y en la sincronía del Centro y ofrecen claves para la comprensión de lo que sucede en el Centro. En el Centro las personas actúan no sólo desde el dinamismo proveniente de su configuración psicológica, sino que responden a los patrones de los papeles que desempeñan. El Director mantendrá su imagen de “responsable escolar” independientemente de que, como persona, tenga otros deseos, otras intenciones y otras ideas. Un profesor operará en el aula desde la dimensión social de su condición docente. En definitiva, los papeles explican una buena parte de la forma de actuar de los componentes de la comunidad escolar.
- Existen unas reglas del juego, unas normas que se negocian o se imponen en la estructura formal e informal. Esas reglas de juego son asumidas (no siempre interiorizadas) por los miembros del grupo y se convierten en objeto de diversas transacciones e intercambios entre unos miembros y otros de la organización: entre autoridades y profesores, entre profesores y alumnos, entre unos alumnos y otros, ... Las reglas del juego se negocian, a veces, de forma explícita pero, también de manera tácita. El centro tiene sus normas, sus exigencias y quien ingresa en él acepta “teóricamente” esas reglas de juego. Cuando se dan situaciones de conflicto, la organización se defiende acogiéndose a sus normas, desempolvando los escritos o haciendo uso de la consuetudumbre escolar.
- En el centro se crean indicadores de situación. Los cambios e intercambios son convencionales. Los miembros conocen los indicadores a través de su propia experiencia, de la imitación de ejemplos, de las expectativas que otros miembros tienen sobre ellos. No conocer esos indicadores, no aceptarlos y, sobre todo, combatirlos, genera situaciones de conflicto en las que casi siempre sale “victoriosa” la institución. En el conflicto individuo/ institución tiene más fuerza esta última porque es ella quien crea y mantiene los indicadores oficiales. Los alumnos pueden crear y mantener otro tipo de reglas, pero no son tan fuertes que amenacen a las de carácter oficial.
- Existen unas conexiones con el medio exterior que condicionan la dinámica que se produce en el centro. Esas conexiones se producen entre las familias y el Centro, entre la Administración y la Dirección, entre unos Centros y otros, etc.

Esas conexiones pueden ser de colaboración o de conflicto. En la medida que tengan más fuerza podrán modificar/ alterar la dinámica del centro. Y, en cualquier caso, es preciso tenerlas en cuenta para comprender lo que sucede en el acontecer del ecosistema.

La exploración del Centro, en consecuencia, descansa sobre estos presupuestos naturalistas rechazando la investigación de laboratorio, ya que en ésta no puede ser contemplada la realidad compleja, irreplicable e imprevisible de una organización social.

Consiguientemente, la innovación educativa y por ende la mejora de la calidad de la institución escolar depende, en gran parte, de las concepciones y postulados de interpretación de realidades educativas. Acercarnos a los centros desde la implicación socio-crítica en torno al paradigma ecológico puede ser un punto, principio de inflexión, para el logro de la participación activa y comprometida y acción colaborativa-red solidaria de toda la comunidad educativa. Quizás, como venimos insistiendo, éste sea el inicio para un cambio de actitud tan deseado como necesario en los tiempos que corren. Tiempos que precisan de una solidaridad extrema y de ojos que observen nuevas posibilidades en caminos ya cimentados o, por qué no, por construir.

## Referencias Bibliográficas

- BERNAL, J. L. (1997). El equipo directivo en los centros públicos de Primaria. Análisis de su situación. Tesis doctoral. Universidad de Zaragoza.
- DE MIGUEL, M. (1988). Paradigmas de la investigación educativa española. En DENDALUCE, I. (coord.) Aspectos metodológicos de la investigación educativa. Narcea, 60-80. Madrid.
- ESCUADERO, J. M. (1987). La investigación acción en el panorama actual de la investigación educativa: Algunas tendencias. En Revista de Innovación e Investigación Educativa, 3.
- (1990). Tendencias actuales en la investigación educativa: los desafíos de la investigación crítica. En CURRÍCULUM, 2, 3-25.
- HARGREAVES, A. (1995). La modificación de las culturas de trabajo de la enseñanza, Kikiriki, núm. 35.
- HOYLE, E. (1982). Micropolitics of educational organizations. Educational Management and Administration, 10, 87-98.
- (1986). The politics of School Management. Hodder and Stoughton. London.
- LORENZO DELGADO, M. (coord.) (1997). La organización y gestión del centro educativo: análisis de casos prácticos. Editorial Universitas S. A. Madrid.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1992). Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa. En Gimeno, J. Y Pérez, A. Comprender y transformar la enseñanza. Morata, 115-136. Madrid.
- PÉREZ SERRANO, G. (1994a). Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos. La Muralla. Madrid.
- (1994b). Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II. Técnicas y análisis de datos. La Muralla. Madrid.

Trujillo, J.M.; Hinojo, F.J.; Garzón, E. y Gallardo, M.A. (2010). Paradigmas en la investigación para el visionado e interpretación de la realidad educativa como punto de inflexión para la innovación y la mejora (pp. 171-182), en M.A. Gallardo, M.A. Jiménez, R. Llamas y J.M. Trujillo, *Actas de las I Jornadas de Innovación y Buenas Prácticas en el Aula*. Melilla: Facultad de Educación y Humanidades.

---

POPKEWITZ, T. S. (1988). Paradigma e ideología en investigación educativa. Mondadori. Madrid.

RODRÍGUEZ A. y H. DANIEL DEI (coords.) (2001). Psicología de las organizaciones. Editorial Docencia. Buenos Aires.

SANTOS GUERRA, M. A. (1989). Cadenas y sueños: El contexto organizativo de la escuela. Universidad de Málaga.

## 4. INNOVACIÓN DOCENTE

- 4.1. El cómic. Una propuesta didáctica innovadora para el fomento de la lectura  
*Antonio Campos Soto*
- 4.2. Experiencias sobre la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en un aula de Educación Infantil  
*Mónica Díaz López*
- 4.3. Innovación e Interdisciplinariedad: Revolución Industrial  
*Carolina M<sup>a</sup> Ayala Navarro, Cristina Veira Las, José Martín Sánchez Murillo y Salvador S. Molina Burgos*
- 4.4. Educación Ambiental y para la sostenibilidad  
*Luz María Andújar Rodríguez, Laura Martínez Quesada y Macarena Morán Fernández*
- 4.5. Innovación educativa en metodología y recursos didácticos  
*Karim Hamed Amar, Encarnación López Moral, Malika Mohamed Buzzian, Ana María Pareja Cañal, Custodia Quintana García y Pilar Ros López*
- 4.6. La literatura inglesa como recursos didáctica en Educación Infantil y Primaria  
*Virginia Verdudo López-Blanco*
- 4.7. Una nueva visión en enseñanza de la Historia del Arte: la participación de la mujer  
*Catalina Rey Merchán*
- 4.8. Innovación y liderazgo en la labor docente: Dos campos poco relacionados  
*Rubí Surema Peniche Cetzal y Cristóbal Crescencio Ramón Mac*



# Aprender a aprender, cooperativismos y socialización en el proceso de enseñanza- aprendizaje concursando en el aula

---

Díaz Carrio, Jorge  
CEIP Mediterráneo de Melilla

## Resumen:

Esta comunicación aproxima al proceso de enseñanza-aprendizaje, las diferentes posibilidades que hay de conocimiento respecto a otras formas de enseñanza más tradicionales.

Una de estas posibilidades de enseñanza es la introducción de nuevos elementos innovadores que permitan un aprendizaje significativo, que hagan posible que los alumnos se sientan estimulados por parte del profesorado, y se sientan partícipes en los aprendizajes que van consiguiendo paso a paso mediante su esfuerzo.

Nos referimos, en este caso, a salir de la rutina de ser un mero oyente de ideas y conocimientos. Con la presente comunicación pretendo que se puedan ofrecer otras ideas o alternativas de enseñanza frente a la habitual.

Para ello, nos basaremos en un concurso con grupos establecidos anteriormente se llevarán a cabo actividades y juegos en los que los diferentes grupos aprenden a:

1. Respetar los turnos de palabra de los compañeros.
2. Cooperar entre ellos.
3. Pensar y aprender a investigar por ellos mismos.
4. Socializarse entre iguales y no iguales.
5. Respetar los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos.
6. Fomentar el trabajo en grupo, la solidaridad, compañerismo, etc.

Señalar que la **temporalización** del concurso se realizaría durante un trimestre pero que, posiblemente, una vez explicado y viendo cómo transcurre el concurso podría ser ampliado a todo el curso escolar.

Gracias al pretexto del concurso, hacemos que los alumnos busquen, comparen, hablen, cooperen, se pongan de acuerdo, trabajen su tarea, aprendan conocimientos a través de las preguntas que se les puede formular tanto el maestro como los propios compañeros.

Posteriormente se señalará un modelo a modo de ejemplo de cómo puede funcionar este concurso.

Los alumnos se muestran muy receptivos al ser una manera diferente y original de aprender jugando y concursando entre ellos, los alumnos disfrutan ya que, lógicamente las tareas del grupo están supervisadas por el maestro adaptando los contenidos a los grupos, ya que sino fuera así, perdería mucho interés el concurso, y los alumnos al no poder competir en igualdad de condiciones caerían en el desánimo.

Antes de desarrollar la metodología que vamos a seguir, es importante señalar los criterios que se considerarán a la hora de realizar los agrupamientos. Los grupos se dividirán atendiendo a sus conocimientos y nivel académico, y las actividades propuestas se confeccionarán pensando en las características de cada uno de los grupos para que todos tengan las mismas oportunidades.

En cuanto a la **metodología** empleada para poder realizar este concurso y ser la base en la que los niños se apoyen para aprender estará basada en los aprendizajes previos del alumno, en el descubrimiento de nuevos conocimientos a través de la exploración, así como en un proceso de enseñanza-aprendizaje participativo, lúdico y dinámico.

Como estrategia metodológica utilizada con los alumnos, se puede destacar principalmente el uso de la ayuda como método de aprendizaje. Dentro de esta estrategia se recalcan distintos tipos de ayuda: gestual, verbal y visual. Una vez que se vaya produciendo progresivamente el aprendizaje, se va reduciendo gradualmente la cantidad de ayuda que se presta al alumno, también para no interferir en las puntuaciones de los grupos.

Otra estrategia metodológica a destacar sería la motivación como eje principal de las actividades y juegos del concurso programadas en el aula. Como técnica para motivar al alumno, se va a emplear el refuerzo positivo. Cuando el niño dé la respuesta correcta o deseada será premiado; cada punto se pondrá en el mural que han realizado los alumnos con el nombre de cada grupo, donde se reflejarán las puntuaciones logradas durante las asignaturas al finalizar cada semana.

También se utilizará como estrategia de motivación el aprendizaje a través del juego, un aspecto fundamental a la hora de trabajar las preguntas, las respuestas, las tareas, dibujos, etc. Éste presidirá todas las actividades que se van a realizar en el aula, ya que se intentará abarcar de forma lúdica todos los ámbitos de los temas programados ya sean de matemáticas, lenguaje o conocimiento del medio.

Como estrategia atencional se pretende instaurar en el alumno una atención sostenida, muy importante en estas edades, para que el alumno pueda realizar y aprender los conocimientos que se están impartiendo en cada momento, focalizando la atención en la tarea encomendada por el concurso y tenga distracciones de otro tipo. De hecho, un aspecto destacable es la poca actividad fuera de los grupos que hay en momentos de concurso tales como hablar con alumnos que no pertenecen a tu grupo, perder el tiempo en la papelera, hacer otras cosas ajenas al propio concurso.

Una vez visto la metodología que se utilizará, analizaremos muy brevemente los **valores** que se trabajarán siguiendo este modelo.

Uno de ellos sería la cooperación entre compañeros de los grupos formados previamente por el maestro. Señalar la importancia de su formación para el devenir posterior del curso, aunque siempre puede ser modificado si vemos que, por alguna causa, algún grupo no responde o no cumple con las expectativas creadas.

Otro de ellos sería, el respeto a los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos, el respeto al turno de palabra, las relaciones entre iguales y no iguales, etc.

La socialización que se crea con este clima relajado en la que todo el mundo da su opinión, todo el mundo trabaja, cada uno realiza una parte de un trabajo global, todos suman con la intención de un fin común, que no es otro que el punto para el mural, pero que para nosotros como docentes, significa que nuestros alumnos aprendan a aprender, no sólo conocimientos sino actitudes y comportamientos positivos para su desarrollo integral como personas.

El **ejemplo** resumido de la dinámica del concurso sería el siguiente, para ejemplificarlo y resumirlo lo he desglosado por puntos para que se comprenda mejor la dinámica:

1. Inicio del tema en cuestión, batería de ideas y preguntas, que los alumnos tienen que responder, en grupo, se da un tiempo determinado y tienen que responder a las preguntas o tareas encomendadas por el maestro, si aciertan se llevarán un punto que verán plasmado en el mural, que previamente, habían realizado.
2. Si por el contrario, fallan la pregunta, puede tener opción a contestarla otro de los grupos de la clase, teniendo como premio un punto.
3. Se van tocando todos los apartados del tema, haciendo ejercicios, resolución de problemas en la pizarra, preguntas de un grupo a otro, búsqueda de información tanto en el diccionario, biblioteca, Internet, además de todos los recursos materiales a disposición del alumnado, todo ello con la finalidad de conocer el tema pero desde otro punto de enseñanza-aprendizaje.
4. Al final de cada asignatura se realiza también un último juego o premio especial para aquel grupo que mejor ha trabajado durante la sesión, se otorga a un sólo grupo. Esto

puede provocar algún tipo de problema en la clase, por lo que debe quedar muy claro previamente a la dinámica del concurso para que no haya ningún conflicto.

5. Esta dinámica, en ocasiones, se refleja también fuera del aula, teniendo un gran beneficio para los alumnos. Se les pide que realicen un trabajo o que resuelvan un problema, el equipo que logre resolver dicho problema, obtendrá un punto extra para su mural, se ha podido comprobar que la mayoría de los alumnos suben en su rendimiento gracias a esta propuesta.
6. Al finalizar la semana, y una vez acabado con el tema que ocupa al alumnado, llega la hora de la pregunta final, en la que cada grupo deberá preparar una actividad para que sus compañeros la resuelvan, si sus compañeros la solventan positivamente, obtendrán un punto extra.
7. Por último, manifestar que en el propio grupo, a veces, se pueden encontrar alumnos que distintos ritmos de aprendizaje y es necesario adecuar las tareas a sus conocimientos.
8. Al finalizar la semana, se cuentan los puntos en el mural, y se otorga un grupo ganador, que tendrá como premio pues actividades tales como leer un cuento de la biblioteca del aula, premios materiales, juegos didácticos en el ordenador sobre el tema tratado, realizar un dibujo, etc.
9. Este modelo se hace con cada una de las asignaturas que el tutor imparte en su aula, siendo muy positiva la aceptación y la valoración por parte del alumnado de este método frente a los estilos de enseñanza más tradicionales.

Por último, solamente me queda emplazarles a la comunicación completa que se realizará posteriormente acerca de:

***“Aprender a aprender, cooperativismo y socialización en el proceso de enseñanza-aprendizaje concursando en el aula”.***

# El cómic. Una propuesta didáctica innovadora para el fomento de la lectura

---

**Campos Soto, Antonio**

Profesor titular de Lengua castellana y Literatura, IES Rusadir de Melilla

## **Resumen:**

Uno de los problemas con los que nos encontramos los profesores de Enseñanza Secundaria Obligatoria (en adelante ESO) consiste en que los alumnos no leen o bien no comprenden lo que leen. Estamos seguros de que esto es una de las causas del fracaso escolar actual, ya que la pésima comprensión escolar influye decisivamente en el rendimiento escolar.

Si en la sociedad actual, los medios audiovisuales ocupan la mayor parte del tiempo de ocio de los niños y los adolescentes, pasando los libros (especialmente las lecturas obligatorias) a un segundo plano, sin duda el problema de la falta de comprensión lectora se agrava. En este sentido, una de las opciones más eficaces para mejorar la comprensión lectora de los alumnos es el cómic. Se trata de un tipo de texto motivante para los alumnos que permite mejorar el grado de comprensión con el menor esfuerzo posible.

En este sentido se enmarca nuestra comunicación, a modo de unidad didáctica para alumnos de 1º y 2º de ESO.

## **Introducción**

El recurso del cómic para el fomento de la lectura lo voy a desarrollar a través de una guía didáctica que ha sido motivada por una serie de circunstancias que se resumen en:

- La afición por este tipo de lectura por parte de los alumnos.
- Considerar que es un material adecuado para ser trabajado en clase por los alumnos.
- El interés por crear un material útil tanto para profesores como para alumnos.

- El Recurso elegido para presentar la guía didáctica es el retroproyector.
- Entre sus ventajas se pueden destacar:
- Permite al profesor mantener un diálogo con sus alumnos sin necesidad de volverse hacia la pizarra.
- Facilidad para su manejo, pudiendo ser utilizado por los propios alumnos.
- Posibilidad de trabajar a plena luz del día, sin necesidad de dejar a oscuras la clase.
- Permite destacar los conceptos principales y reforzar la información adquirida.
- Mayor motivación en los alumnos pues es un recurso relativamente poco utilizado en los centros de enseñanza.

Entre los inconvenientes:

- Limita el espacio de atención del alumno a la pantalla, creando monotonía y pesadez con el paso del tiempo.

## 1. Contexto de la unidad didáctica

La unidad didáctica está pensada para el primer ciclo de educación secundaria, tanto para primero como para segundo curso, que comprenden edades entre los doce y los catorce años. El área de conocimiento principal al que va destinada es el de Lengua Española, aunque también pueden intervenir otras áreas como la Educación Plástica.

Lo ideal es que el grupo de alumnos no sea muy numeroso. En ningún caso sobrepasará los 30-35 alumnos, siendo lo más adecuado un número entre 20-25 niños/as.

Un factor importante a considerar es que los alumnos tengan ciertas nociones sobre lo que se va a transmitir, ya que así comprenderían y asimilarían mejor lo que se va a trabajar. Por ello sería adecuado iniciar previamente en la lectura del cómic a todos aquellos alumnos que aún no le han prestado la atención debida.

En cuanto a la temporalización, la unidad didáctica se ha llevado a cabo en cuatro sesiones de aproximadamente cincuenta minutos de duración.

## 2. Metodología

En el primer ciclo de Educación Secundaria, el cómic no representa el primer contacto del niño, aunque sí lo puede ser un análisis de sus contenidos.

En el tratamiento de los distintos contenidos se parte de un enfoque globalizador, constructivista e integrador, que propicie la utilización de unos u otros métodos en función de las necesidades, de las distintas tareas y situaciones, de la diversidad del alumnado, de los diferentes tipos de agrupamientos, etc. Las estrategias serán variadas para evitar con ello la

monotonía; de esta manera, la consecución de los aprendizajes significativos puede llegar a través de la utilización de métodos de carácter inductivo, invirtiendo siempre que se pueda los términos de este planteamiento y enseñando a deducir a los alumnos en la medida de sus posibilidades.

El tratamiento constructivista requiere que los contenidos que se plantean sean asimilados por los alumnos de forma significativa, fruto de la experiencia del aprendizaje personal. Por eso, las actividades que se sugieren permiten que los niños sean los auténticos protagonistas de su desarrollo escolar; con ellas se contribuye a que los alumnos construyan conocimientos que puedan aplicar en diversas circunstancias y además que sepan utilizar sus nuevos saberes para conseguir nuevos aprendizajes.

Es esencial en esta etapa una metodología de interacción que promueva las relaciones entre los compañeros: mediante la organización de grupos de trabajo, la valoración conjunta de lo trabajado, adopción de responsabilidades dentro del grupo, toma de decisiones entre todos, la ayuda mutua, el respeto a los demás y la utilización del diálogo como medio idóneo para resolver los problemas generales e individuales, para su consecución, un recurso especialmente adecuado para esta etapa sería la actividad lúdica.

El profesor actúa como orientador o guía, creando un clima agradable y de confianza, y estableciendo la relación entre lo que el alumno sabe y los nuevos contenidos que debe incorporar.

### 3. Objetivos

- Conocer la estructura general del cómic.
- Analizar los distintos elementos que componen el cómic.
- Agudizar el grado de observación y capacidad crítica.
- Elaborar cómics.
- Identificar los principales personajes de los cómics.
- Fomentar el hábito del lector.
- Valorar el orden, la estética y limpieza de los trabajos realizados.

### 4. Contenidos

Elementos que componen el cómic: la viñeta, el encuadre, los cartuchos y carteras, el bocadillo, la onomatopeya, las figuras cinéticas, las metáforas visuales, etc.

Elaboración de esquemas en los que se trabajen diferentes bocadillos y encuadres.

Escritura de textos en diferentes viñetas.

Identificación y composición de metáforas visuales, figuras cinéticas y onomatopeyas.

Elaboración de viñetas y cómics.

Valoración del cómic como fuente de entretenimiento.

Sensibilidad estética en la realización de sus actividades (orden, claridad, limpieza, etc.)

## 5. Sesiones

### **1ª SESIÓN:**

Hemos comenzado la clase preguntando a los niños qué es un cómic. La mayoría de los alumnos han leído en alguna ocasión, por lo cual, la unidad didáctica parte con la ventaja de que no es un tema totalmente desconocido. Entre todos los alumnos deberán conseguir una definición de cómic.

Después, el profesor les ha leído distintas definiciones de diversos autores para comprobar si su definición se acerca o no a la de éstos. Las definiciones que se les leerán serán las siguientes:

Para R. Gubern el cómic es: "una estructura narrativa formada por la secuencia de pictogramas en los cuales pueden integrarse elementos de escritura fonética".

M. Danhrendorf agrega un elemento más y lo define: "historias en las que predomina la acción, contadas en una secuencia de imágenes y con un repertorio de signos".

Una vez establecida la definición, para motivarles se les ha preguntado qué personajes de cómic conocen, de forma que entre todos realizan un lista de personajes (Mortadelo y Filemón, Zipi y Zape, Mafalda, Snoopy, Tintín, Batman, Spiderman, Anacleto...). Una vez que nos hemos introducido en el tema se prosigue mostrándoles los principales componentes del cómic: lenguaje visual, lenguaje verbal y los signos convencionales.

A continuación se entra de lleno en el tema comenzando a hablarles sobre el lenguaje visual. Para ello les destacaremos puntos importantes como son la viñeta, el encuadre y los formatos.

Seguidamente, se les habla sobre la viñeta, tratando de que les quede claro que la viñeta no consiste en cada cuadro de la historieta sino que es la representación pictográfica, es decir, el dibujo.

Una vez definida la viñeta se estudia el encuadre. Se les dice que consiste en el espacio real donde se desarrolla la acción de la viñeta. Se les indica que vamos a diferenciar distintos tipos de encuadres dependiendo del espacio donde ocurra (plano), el ángulo de visión (angulación) o el espacio que ocupe en el papel (formato).

Para explicarles a los alumnos tanto los planos como los diferentes ángulos, se han elegido los tres más representativos de cada uno dada la corta edad del niño, pero indicándoles que hay más tipos aunque no los tratemos. Los tres planos que hemos trabajado son los siguientes:

Gran plano general (G.P.G.), plano general (P.G.) y plano detalle (P.D.).

Gran plano general (G.P.G.), para explicarles este plano se les indica que se trata del lugar donde ocurre la acción y para ello se les representa mediante una transparencia el dibujo de tres personajes que aparecen discutiendo en una calle. (Transparencia 1).



Primer Plano (P.P.) es el que nos muestra la figura entera del personaje por lo que se les proyecta al hombrecito de la imagen siguiente, pero esta vez más cerca y de cuerpo entero. (Transparencia 2).



Plano detalle (P. D.) se les indica que en este plano seleccionamos una parte del cuerpo u objeto que hubiera pasado desapercibida. Se les muestra la cara del hombrecito de las anteriores imágenes, donde se puede apreciar su barba, sus dientes... (Transp.3ª).



Una vez tratados los planos se han trabajado los principales ángulos. En primer lugar se les enseña que un ángulo de visión consiste en el punto de vista desde el que se observa la acción. Los principales tipos de ángulos que les definimos son los siguientes:

Ángulo de visión normal, en el cual la acción ocurre a la altura de los ojos. (Transparencia 4ª).





### **ACTIVIDADES DE LA 1ª SESIÓN:**

#### **1.- Observa las siguientes viñetas y explica con tus palabras lo que ocurre:**

Con este ejercicio se pretenderá que el alumno se dé cuenta de que es el lector el que se encarga de dar continuidad narrativa, el que construye en su imaginación la acción.

#### **2.- Relaciona por medio de flechas:**

G.P.G.	Encuentra al personaje de pies a cabeza.
P.G.	Selecciona una parte que habría pasado desapercibida.
P.D.	Nos da información sobre el contexto donde ocurre la acción.

#### **3.- Relaciona por medio de flechas:**

Angulo de visión normal		
	Angulo de visión picado	
		Angulo de visión contrapicado

#### **4.- Relaciona por medio de flechas:**

G.P.G.	P.G.	P.D.
--------	------	------

#### **5.- Invéntate un cómic de al menos 5 viñetas que tenga formatos distintos.**

### **ACTIVIDADES DE AMPLIACIÓN:**

6.- Toma un cómic, recorta sus viñetas y analiza su formato, tamaño, punto de vista, etc.

### **2ª SESIÓN:**

En esta sesión se ha trabajado el lenguaje verbal del cómic. En un principio se les indica que el texto es el recurso que utilizamos en el cómic para expresar diálogos y pensamientos de los personajes o también para introducir información. Se les ha presentado los usos del texto en el cómic: el bocadillo, la cartela, el cartucho, la onomatopeya y los tipos de letras.

Se ha comenzado con el bocadillo, explicándoles qué es el espacio donde se colocan los textos que piensan o dicen los personajes. Se les han explicado las partes principales, que son el globo y el rabillo o delta.

El globo es la parte superior y el delta apunta al personaje que habla (Transp. 10ª).

El globo más corriente es el globo sencillo (Transp.10ª).

A continuación les explica que la forma del globo indica distintos significados:

El contorno en forma de nubes significa palabras pensadas. (Véase transp. 10ª).



El contorno en forma de dientes de serrucho significa vibración en la voz.

Puede expresar gritos, irritación, estallidos, voz desencajada, etc. También caracteriza el sonido procedente de un aparato mecánico, teléfono, radio...



En el bocadillo en off. El rabillo indica un personaje fuera del cuadro. Significa que el personaje que habla no se encuentra en la viñeta.

Una sucesión de globos que envuelva a los personajes suele expresar pelea, discusión, actos agresivos o de alegría.

El bocadillo incluido en otro bocadillo indica las pausas que realiza una persona en su conversación.



-Globo Cruzado

El globo con varios rabillos significa que el texto es dicho por varios personajes.

A continuación se trata la cartela. Se les explica que se trata de la voz del narrador. Se coloca en la parte superior de la viñeta y su forma suele ser rectangular.

Una vez tratada la cartela pasaremos al cartucho, que es un tipo de cartela que sirve de enlace entre dos viñetas consecutivas.

A continuación se les ha explicado la onomatopeya. Esta es la imitación de un sonido cualquiera. Puede estar dentro o fuera del globo. Las más comunes son las producidas por diferentes objetos: el sonido del teléfono,



Se les proporcionan distintos dibujos para que observen cómo vienen representadas las onomatopeyas en las viñetas.

Para concluir con el lenguaje verbal del cómic, se les habla sobre la letra. Se les pregunta si siempre aparecen las mismas letras y por qué creen ellos que esto es así.

Se les explica que según las características de los personajes y el tono de voz empleados, se usarán letras de distinto tipo. El tipo de letra más empleado es el de imprenta. Si un personaje está hablando en voz alta o gritase se usará un tamaño mayor; y al contrario, si dice algo en tono confidencial, se utilizará un tamaño pequeño.

Aquellas letras que tienen un signo ondulante y aparecen notas musicales indican que se está cantando. Finalmente se les comenta que cuando se quiere ofrecer algún rasgo específico a un personaje desde el punto de vista psicológico y expresivo se utilizará la letra hecha a mano.

Se les presenta una transparencia, que no se expone aquí por falta de espacio, con distintos tipos de letras para que las observen y sepan identificar su significado.

### **ACTIVIDADES DE LA 2ª SESIÓN:**

- 1.- ¿Cómo se llaman los lugares en los que se escribe el texto en el cómic?
- 2.- En las siguientes viñetas (no se presentan por falta de espacio) aparecen distintos tipos de globos, explica por qué se dibujan así y qué significan:
- 4.- ¿Qué es una onomatopeya? Escribe alguna que conozcas y enuncia el objeto o la situación en la que se produce.
- 5.- En las siguientes viñetas (no se presentan por falta de espacio) existen varias onomatopeyas, identifícalas, rodéalas con un círculo y explica por qué se producen.

### **ACTIVIDADES DE AMPLIACIÓN:**

- 6.- Lee el siguiente cómic: *las aventuras de Max Fridman* y contesta las preguntas:  
¿Qué tipos de bocadillo encuentras? ¿Tienen rabillo?; ¿Existe alguna onomatopeya? ¿En qué viñeta? ¿Quién o qué las produce?; ¿Qué tipo de formato tienen las viñetas?; ¿Existe alguna cartela o cartucho?; ¿Qué planos aparecen en el cómic?; ¿Qué ángulos de visión se emplean?
- 7.- Se les presenta un cómic que está desordenado y se les invita a que lo ordenen, Colocando las viñetas en su lugar. Invéntate un título para él y escribe lo que el protagonista está pensando según tu opinión.

### **3ª SESIÓN:**

En esta se aborda el último elemento del cómic, que son los signos convencionales.

Dentro de éstos les mostramos a los alumnos lo más apropiados para su edad: la figura cinética y la metáfora visual. El montaje se les nombrará, pero no se tratará ya que es más difícil de comprender.

A continuación se les explica la metáfora visual, la cual consiste en una convención gráfica que presenta una idea a través de una imagen.

Algunos ejemplos de metáforas visuales son: tener una idea luminosa, decir palabrotas, sentimientos de destrucción... La mayoría de las metáforas visuales que se usan en el cómic provienen del lenguaje oral: dormir como un tronco, tener una idea brillante, etc. Otras metáforas provienen del lenguaje escrito, como por ejemplo los signos de interrogación, de admiración, los puntos suspensivos, etc.; y otras de la escritura musical. Se les muestra una transparencia con distintos ejemplos de metáforas visuales, que no se expone aquí por falta de espacio.

Finalmente se les habla sobre las figuras cinéticas, que son signos convencionales específicos del cómic. Son las figuras que ofrecen ilusión de movimiento a través de la utilización de rayas curvas, etc. (Transparencias siguientes).



### **ACTIVIDADES DE LA 3ª SESIÓN:**

1.- Observa las siguientes viñetas e indica en cuáles aparece una metáfora visual y en cuáles una figura cinética.

2.- Observa las viñetas de las diez primeras páginas de *Blueberry* y contesta a las siguientes preguntas:

¿Cómo se llaman los personajes que aparecen?; ¿Has leído alguna vez algún cómic suyo? ¿De quién?; ¿Quién te gustaría ser?; ¿Conoces a algún otro personaje de cómic aparte de estos? ¿A quién?

### **ACTIVIDADES DE AMPLIACIÓN:**

3.- Lee y observa atentamente el siguiente cómic: *Ticonderoga* y contesta a las preguntas:

¿De qué trata el cómic?; ¿Cuántas viñetas lo componen?; En la viñeta dos, ¿cómo representa el autor el ruido que se produce al coger el mechero?; En la viñeta dos, ¿Qué tipo de formato ha utilizado?; En las viñetas tres y cuatro, ¿por qué algunas letras son más grandes?; En la viñeta once, ¿aparece alguna figura cinética?; En la última viñeta, ¿existe alguna onomatopeya?; En la última viñeta, ¿aparece alguna metáfora visual? ¿y en la viñeta anterior?; ¿Qué angulación ha utilizado el autor al realizar los dibujos?; ¿Conoces al personaje principal? ¿Cómo se llama?

#### **4ª SESIÓN:**

En esta última sesión se ha hecho un resumen de todo lo expuesto hasta este día.

Como repaso se han proyectado todas las transparencias que hemos ido tratando en días anteriores y han sido los propios alumnos los encargados de explicarlas comentarlas.

En los últimos minutos de la clase se les propuesto que elaboren por grupos un cómic, teniendo en cuenta todos los elementos tratados en el tema. Posteriormente, se pegarán en cartulinas y se adornará la clase con ellos.

## **6. Evaluación**

Se han seguido tres tipos de evaluación: Una la realizará el profesor y dos el alumno (Autoevaluación y Evaluación de las sesiones).

#### **PROFESOR:**

Se han evaluado cinco puntos:

##### EL TEMA:

Si es verdaderamente válido y útil el cómic en estas edades.

Si ha sido interesante para los alumnos.

##### EL MATERIAL DIDÁCTICO:

Si el material didáctico es capaz de clarificar ideas a los niños a través de los contenidos que transmite.

Si el material didáctico es sencillo, claro y perfectamente inteligible por los niños.

Si el material didáctico requiere en la mente de los niños ideas sobre el tema tratado.

##### LOS OBJETIVOS:

Si se han satisfecho los planteamientos y expectativas iniciales.

Si los objetivos han sido alcanzados por los niños.

Si son objetivos claramente presentados.

Si los alumnos conocen los objetivos desde su comienzo.

Si la consecución de los objetivos producen en el niño una motivación.

##### AL ALUMNO:

Si el alumno se comporta correctamente.

Si el niño pone empeño y se esfuerza en la consecución de los objetivos.

Si el niño participa activamente en las actividades.

Si se realizan con orden, claridad y estética las actividades.

Si respeta las ideas y el trabajo de los alumnos.

Si el alumno aplica conocimientos y hábitos de lectura que en un principio se perseguían.

**AL PROFESOR:**

Si el profesor prepara adecuadamente la sala de proyección.

Si el profesor prepara adecuadamente las actividades.

Si el profesor pone interés en la consecución de los objetivos.

Si el profesor fomenta la máxima participación y motiva al alumnado.

Si el profesor ofrece toda la ayuda posible a los alumnos.

**ALUMNO:**

**AUTOEVALUACIÓN:**

¿Has realizado adecuada, limpia y ordenadamente las actividades?

¿Las has realizado puntualmente?

¿Has conseguido los objetivos que se pretendían?

¿Te has esforzado en conseguirlos?

¿Has participado activamente en la realización de tareas de grupo?

¿Has aprendido lo explicado en clase?

¿Has puesto interés y prestado atención?

Puntúate del 1 al 10 .....

**EVALUACIÓN DE LAS SESIONES:**

¿Has quedado satisfecho con la clase?

¿Te gustaría trabajar el cómic en el futuro?

¿Ves interesante el uso del retroproyector?

¿Qué es lo que más te ha gustado del cómic?

¿Cuál es la actividad que más te ha gustado?

¿Ha sido clara, correcta y ordenada la información que has recibido?

Contestar: - SI - NO - NO SÉ –

## **Referencias Bibliográficas**

REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria en España (BOE 8/12/2006).

Fernández, M. y Díaz, O. (1990). El cómic en el aula. Ed. Alhambra. Madrid.

Rodríguez Diéguez, J. L. (1986). El cómic y su utilización didáctica. Los tebeos en la enseñanza. Barcelona: Gustavo Pili.

Rodríguez Diéguez, .L. (1986). El cómic y su utilización didáctica. Los tebeos en la enseñanza. Ed. Gustavo Gili. Barcelona.

Campos, A. (2010). El cómic. Una propuesta innovadora para el fomento de la lectura (pp. 189-201), en M.A. Gallardo, M.A. Jiménez, R. Llamas y J.M. Trujillo, *Actas de las I Jornadas de Innovación y Buenas Prácticas en el Aula*. Melilla: Facultad de Educación y Humanidades.

---

García Cantó, E. y García García, A.D. (2009). "El cómic como elemento para el fomento de la lectura en las unidades didácticas de deportes individuales, alternativos y populares y tradicionales del área de Educación Física del área de Educación Física". *Lecturas Educación Física y Deportes, Revista Digital*. Buenos Aires, Nº 136. <http://www.efdeportes.com/efd136/el-comic-para-el-fomento-de-la-lectura.htm> (consultado 8/09/2010)



# Experiencias sobre la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en un aula de Educación Infantil

---

Díaz López, Mónica

## Introducción

La presente comunicación es básicamente una reflexión sobre experiencias concretas del aprendizaje de la lecto-escritura en un aula de Educación Infantil de 4 años, comienza comentando las diferentes etapas en el desarrollo de la lectoescritura, así como los distintos métodos para la enseñanza de la misma.

## 1. El desarrollo de la lecto-escritura

Muchos autores afirman que la habilidad de lectura y escritura deben ir unidos, porque ambos se desarrollan paralelamente e interactúan en el proceso de enseñanza -aprendizaje. Estas habilidades obligan al sujeto a pensar sobre el lenguaje de forma abstracta.

### 1.1 Etapas en el desarrollo de la lecto-escritura

Desde una perspectiva constructivista hasta llegar a la adquisición y desarrollo del proceso de escritura, se suceden una serie de etapas del aprendizaje lecto-escritor, descritas en las investigaciones de Ferreiro y Teberosky:

#### 1. Etapa presilábica

Se caracteriza porque el niño tiene una escritura indiferenciada. En una primera fase diferencia la escritura del dibujo pero no escriben letras convencionales.

## **2. Etapa Silábica**

En esta etapa se da la correspondencia de lo que suena como lo que se escribe. Utiliza una grafía para cada sílaba, el niño intenta dar valor sonoro a cada grafía, pero cada letra vale por una sílaba.

## **3. Silábica – Alfabética (transición)**

Esta es una etapa de transición, el niño descubre que sus hipótesis de la etapa anterior no siempre se cumplen. Poco a poco va introduciendo más de una grafía para cada sílaba hablada (se da la correspondencia silábico – alfabética), y posteriormente, para cada sílaba escribe la vocal y consonante con valor sonoro convencional.

## **4. Alfabética**

En la quinta fase el niño establece una correspondencia entre el fonema y el grafema. Esta fase no es el final del proceso puesto que quedan por resolver muchas dificultades que se pueden presentar con la comprensión del sistema, en la sintaxis y la ortografía.

## **2. Métodos y estrategias de aprendizaje**

Para la iniciación al proceso lector se suelen distinguir dos grandes grupos de métodos: los llamados métodos tradicionales, que se basan en la observación y decodificación de unidades lingüísticas y están integrados por los métodos analíticos (de las unidades más simples a las más complejas) y sintéticos (de las unidades más complejas a las más simples) y los llamados métodos mixtos, que resultan la combinación de los dos anteriores.

- Métodos sintéticos

Parten del aprendizaje de los elementos más simples de la palabra, como son las letras y su valor fónico, para ir avanzando hacia estructuras más complejas, como sílabas, palabras y frases. Se basan en el conocimiento del código y la lectura oral. Según Cassany se centran en la memorización y repetición y descuidan el aspecto comprensivo.

Se distinguen varios tipos, en función de las unidades lingüísticas de las que parten:

- Alfabéticos: son los más antiguos. El niño aprende de memoria el nombre de las letras del abecedario, independientemente de su valor fonético, y las enlaza oralmente con la grafía correspondiente.
- Fonéticos: se aprende a pronunciar las palabras a partir de sus sonidos y con ellos se forman sílabas, palabras y frases.
- Silábico: la sílaba, la unidad natural de emisión del sonido, es elemento base del aprendizaje.

- Métodos analíticos

Parten de la palabra o unidades superiores, como la frase o el texto, como un todo con significado, para después ir conociendo las partes de ese todo, sílabas y letras. El conocimiento de esos elementos se utiliza para reconocer nuevas palabras. Estos siguen un proceso descendente en el que el principal objetivo es la comprensión del sentido global de las palabras y de la frase. Se basan en la lectura silenciosa y suelen ayudarse de elementos icónicos.

- Léxico: se basa en la presentación de palabras relacionadas con imágenes y después de muchas repeticiones se forman frases con ellas.
- Fraseológico: parte de la frase como unidad lingüística natural con sentido completo y con una entonación propia.
- Contextual: se parte del texto como unidad base.

- Métodos mixtos

En la actualidad se tiende a asociar técnicas de diversos métodos, aunque con predominio de los métodos globalizados que parten de palabras, frases, textos cuidadosamente seleccionados y graduados que se integran en el resto de las actividades de la jornada. Los textos sirven de base para otras actividades: lectura, ortografía, escritura, expresión oral, escrita y plástica. Mediante comparación, análisis y observación inician al niño en la lectura comprensiva. Siguiendo a Cantón, reseñamos estos nuevos métodos.

### 3. Experiencias en un aula de 4 años

A Continuación se describen experiencias de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura en un aula de alumnos de Educación Infantil de 4 años, que se desarrollarán en torno a una serie de preguntas.

#### ***¿Cómo se enfocan las experiencias de iniciación en el aprendizaje de la lectura y la escritura en el aula?***

Dichas experiencias se basan principalmente en el sistema constructivista.

Los presupuestos del sistema de lectoescritura constructivista son:

- El tratamiento del error. (No existe el error, los fallos son fases, pasos de aproximación hacia el modelo correcto.

- Leer no es descifrar. Saber leer y escribir quiere decir ser capaz de producir o interpretar diferentes tipos de textos según sea necesario en determinadas situaciones.
- No se aprende a leer y a escribir, sino a leer y escribir textos diferentes para finalidades diferentes.

Como maestra procuro poner los medios necesarios para que los niños sigan el curso del desarrollo de la lectoescritura, cada uno a su ritmo, pues como sabemos, no todos los niños aprenden al mismo tiempo ni de la misma manera, intento servirles de guía, facilitarles diferentes formas de aprendizaje, que se adapten a cada uno de los niños y que a la vez les exija esfuerzo, dentro de las posibilidades de cada uno, de esta manera, unos aprenderán antes, otros más tarde, pero todos “aprenden”.

### ***¿Son capaces de reconocer etiquetas y palabras muy significativas de su entorno?***

En mi aula se utilizan etiquetas con los nombres de cada uno de los alumnos, estas etiquetas están en el casillero, en la carpeta de trabajos, en el tablón de asistencia, en el tablón de los cumpleaños...

Sus nombres están repartidos por toda la clase, como dice Myriam Nemirovsky en su artículo desde cuando enseñar a leer y escribir, “los niños comienzan trabajando con el nombre propio, el punto de partida. Su nombre será el vehículo que le acerque a cada letra, y le creará un vínculo afectivo con ella. Primero su nombre, luego el de su mejor amigo, etc. El maestro debe respetar siempre las producciones de los niños, si ellos se sienten validados dirán aquello de que “no sabe”, pero los niños siempre saben, a su manera y así deben mostrárselo los maestros con su aprobación. Al igual que cuando hacen un dibujo, o balbucean les alentamos a que sigan e incluso traducimos sus primeras palabras aun sin entenderlas nada, podemos hacerlo también cuando comienzan a tener contacto con el lenguaje escrito. Todo puede ser motivo para utilizar el lenguaje escrito, si todo puede ser pretexto para dibujar, también puede serlo para escribir.”

Todos los niños del aula reconocen sus nombres, la mayoría saben escribirlo, algunos con mayor exactitud que otros, pero debemos tener en cuenta la diferencia de niveles existentes en las aulas de infantil, ya sea debido a la edad o al proceso madurativo de cada niño.

En mi aula se trabaja por proyectos, hemos trabajado temas como “Don Quijote de la Mancha”, “el libro de los juegos”, “El libro de los animales de la clase”, “Mi casa, mi calle, mi pueblo”, “Los hombres primitivos”... Durante el tiempo que hemos trabajado cada uno de estos temas, hemos sacado las palabras más significativas de los mismos.

Al finalizar cada tema, la mayoría de los niños reconocían las palabras más significativas del mismo, por ejemplo, acabaron distinguiendo perfectamente, la mayoría, cada uno de los nombres de los personajes del Quijote.

Y así con todo lo demás, para el tema de “los animales de la clase”, aprovechamos para escribir en una cartulina el nombre de todos los animales que teníamos, en otro tema, escribimos el nombre de la calle en la que vivía cada uno...

Además los niños hacen “libros” de cada tema, cada uno de las páginas que componían el libro, contaba tanto de forma escrita, como por medio de un dibujo algo significativo del tema. Por ejemplo tratando los animales de la clase, cada página del libro trataba de un animal, escribían su nombre, lo que come dicho animal, las patas que tiene y además hacían un dibujo del mismo. Esto primero se hacía en la pizarra con la ayuda de todos los alumnos, y después individualmente.

Cualquier situación es utilizada como pretexto para ver como se escribe una palabra, o para intentar escribirla.

### ***¿Muestran interés por reconocer las letras como componentes de las palabras?***

El niño no aprende a hablar utilizando palabras sin ton ni son. Se utiliza el lenguaje cuando hay una necesidad. Hay que utilizar la escritura dentro de una situación que sea necesario, dentro de situaciones donde se cumpla una función. Si esto es así, siempre que sea necesario, el niño buscará hacer uso de la escritura o bien de la lectura.

Son numerosas las situaciones en las que los niños han requerido hacer uso de este sistema de comunicación. Normalmente, estas situaciones han surgido en relación al tema que estuvieran tratando. Algunos niños me preguntaban ¿qué letra se pone para escribir por ejemplo escarabajo? Los niños saben que las palabras están compuestas por diferentes letras, y para averiguar “qué es lo que pone” necesitan conocerlas.

En relación a lo comentado anteriormente, una de las cosas que se hacen en los primeros momentos de la mañana, es observar quien ha venido y quién no. Para ello, disponen de un panel, en el que se encuentran pegadas con velero etiquetas con los nombres en mayúsculas de los niños. Los niños colocan su nombre en la parte alta del panel, y buscan el nombre del que haya faltado para colocarlo abajo. Pero incluso los que presentan más dificultad reconocen el nombre de uno de sus amigos, como es el caso de Juan Antonio, no escribe su nombre completo, reconoce sobre todo la “J” y la “A”, pero sabe perfectamente cuál es el nombre de su amiga Andrea, alguno de los días que no ha venido al colegio, Juan Antonio, buscó el nombre de su amiga entre todos los de la clase, y acertadamente lo colocó en la parte baja del panel, indicando así que Andrea no había venido ese día.

Puedo añadir otro ejemplo relacionado con el tema, trabajando el tema del Quijote, y una vez presentados los personajes de la obra a los niños, llevé a la clase unas cartas en las que por un lado aparecen cada uno de los personajes del Quijote y por el otro su nombre correspondiente. Propuse un juego, poner todas las cartas boca abajo de modo que sólo se viera el nombre del personaje, de esta manera, los niños tenían que averiguar de qué

personaje se trata fijándose en el nombre. Les propongo que para estar completamente seguros de quien se trata, que se fijen en la primera letra, muchos responden, luego la siguiente, así hasta el final...

Los niños no ven cada letra como algo independiente que además por sí sola no tiene significado alguno, sino como parte de una palabra que para ellos tiene que significar algo.

***¿Se presta atención en el aula al desarrollo del lenguaje oral?: Entrenamiento en la producción de sonidos, sílabas y palabras.***

Por supuesto. Cada día nos reunimos en la Asamblea, un lugar donde todos tienen la oportunidad de expresarse, y que mejor forma de entrenar el lenguaje oral que utilizándolo...

En la Asamblea, hablamos siguiendo un orden, el que quiera hablar sabe que tiene que levantar la mano. Cuando algún niño habla, todos los demás le escuchamos, y para entendernos todos, saben que tienen que utilizar el lenguaje correctamente.

Como es natural, cometen fallos al pronunciar algunas palabras, en el tiempo de algunos verbos y a veces no encuentran la palabra exacta que quieren utilizar... pero para eso está la maestra.

Lo verdaderamente importante para aprender a “hablar” y expresarse correctamente, es aprender a escuchar. Igual que les pasa a los bebés, a base de la repetición de algunas palabras por parte de la madre, y de la interacción con estas, éstos empiezan a pronunciarlas.

El momento de la asamblea, es para hablar y dejar hablar, escuchar y ser escuchado, la maestra actúa como moderadora de los numerosos debates que surgen en la clase, y cuando algún niño dice una palabra de forma no correcta, procura corregirle.

***¿Se plantean experiencias para descubrir las posibilidades que ofrece la lectura y la escritura como fuente de placer, de fantasía, de comunicación y de información?***

Todo lo que se ha trabajado en mi aula, se ha hecho de forma significativa para los niños y siempre en relación con lo que se ha estado trabajando, de esta forma, los niños encuentran “sentido” a lo que hacen. Todo ha tenido un “porqué” y un “para qué”.

Se han planteado experiencias que permiten descubrir las posibilidades de la lectura y la escritura como fuente de información. Varias veces hemos ido a la biblioteca a buscar libros en relación con el tema que estábamos dando. Por ejemplo durante el tema de “los animales de la clase”, los niños buscaron libros sobre el tema, los estuvieron ojeando y se quedaban asombrados con la cantidad de información que, como ellos decían, “descubrieron”, nuevos insectos y animales que no habíamos visto en la clase, otros que sí habíamos visto... Además

me decían que les leyera lo que ponía de alguno que les llamaba la atención. Después llevamos a la clase los libros que más les habían gustado para colocarlos en la biblioteca y así podían verlos cuando quisieran.

A partir de entonces en numerosas ocasiones, se sentaban dos o tres en la biblioteca a ojear detenidamente los libros que “habían descubierto”, y puedo decir que lo hacían de forma totalmente placentera.

Por supuesto como fuente de fantasía e imaginación. Cada vez que leíamos un cuento en la clase, los niños se sumergían en un mundo de fantasía, cada uno diferente del resto. Cuando leímos un fragmento de “El Quijote”, muchos eran “caballeros andantes”, otros se inclinaban por un caballo o por el corpulento “Sancho Panza”, y como no, algunas imaginaban ser Dulcinea. Así sucedía con el resto de los cuentos, cada uno elige el personaje que más va consigo mismo, o el que le gustaría ser o el que ha dicho su amigo...

Evidentemente, la lectura y la escritura, siempre están enfocadas como fuente de comunicación. Cuando leemos o escribimos algo, estamos comunicándonos, esto es así también para los niños. Por ejemplo, cuando ponen su nombre en un dibujo, están diciendo que dicho dibujo es “suyo”.

### ***¿Qué uso se hace de los materiales de lectura y escritura?***

El uso que se les da a los materiales en mi aula, es el que se requiere de ellos. No se plantea una actividad expresamente para utilizar un material “porque sí”, sino que si es “necesario” y guarda relación con lo que estamos trabajando, hacemos uso del material. Siempre procuro que el material se utilice en de manera significativa.

En mi aula se trabaja como ya he comentado, por proyectos, por temas de interés para los niños. Tras la primera Asamblea, se propone una actividad “dirigida”, es decir, se dice lo que hay que hacer a continuación. Esta actividad siempre guarda relación con el tema que se está trabajando.

Suelen estar orientadas a la realización del libro del tema en concreto, por ejemplo del “libro de los juegos”. Cada día jugábamos a un juego diferente, luego entre todos escribimos el nombre del juego en la pizarra y posteriormente cada uno de forma individual escribe en un folio el nombre del juego en cuestión.

Cada día además, los niños utilizan el tablón con los nombres de los niños para ver quien ha venido y quién no. En la pared hay también una tira de papel con los días de la semana, los niños recurren a él cuándo quieren saber qué día es hoy.

Como no, la biblioteca, cuando tratamos un tema en cuestión vamos a la biblioteca del colegio para buscar información sobre el tema. Nos llevamos los libros más interesantes a la clase y los

colocamos en nuestra biblioteca, donde están disponibles para cuando algún niño quiera verlos.

Pero el momento en el que los niños utilizan todos los materiales de la clase es cuando trabajan libremente por rincones. Es entonces cuando utilizan el domino con las imágenes del Quijote, o el de los animales o el de los números, cuando cogen los nombres de sus mejores amigos para escribirlos todos en un folio, cuando utilizan el ordenador, cuando “leen” libros en la biblioteca, cuando dibujan un insecto para colocarlo al lado de su nombre ...

Todo esto es lo que da al tema “vivacidad”, despierta un mayor interés hacia este por parte de los niños y permite aprender de diferentes formas, ya que si sólo utilizamos una, puede que no se adapte a todos y cada uno de los alumnos, como sabemos, cada uno diferente y con un ritmo propio de aprendizaje.

### ***¿Se “leen” e interpretan imágenes como forma de comunicación y disfrute?***

Pienso que debemos procurar que nuestros alumnos disfruten con todo lo que se realice en el aula. Si siempre realizamos actividades a modo de imposición, negamos a los niños la posibilidad de elegir alguna vez lo que quieren hacer, y provocamos que “se cansen” de hacer siempre lo mismo que los demás y siempre lo que “ordena” la maestra. Con esto no quiero decir que las actividades dirigidas siempre creen efectos negativos, son positivas siempre que no nos excedamos.

Los niños siempre tienen ganas de aprender y de hacer cosas nuevas, y muestran actitudes normalmente positivas por todo lo que se realiza en el aula. Y como sabemos, todo aquello que es impuesto, crea un cierto rechazo a realizarlo, eso les pasa a los niños como a los mayores.

Con ello me refiero a que en el aula debe haber un cierto clima de “libertad”, evidentemente, con límites. En mi aula hay un tiempo para actividades dirigidas y otro, para el trabajo libre por rincones, momento en que los alumnos saben que tienen posibilidad de elegir “qué hacer”, pero tienen que elegir algo, y muestran un claro interés por todo lo que hacen.

Si, se leen e interpretan imágenes como forma de comunicación y disfrute, cuando leen su propio nombre o el de sus compañeros, cuando el leo un cuento o cuando lo leen ellos mismos, cuando vemos los días de la semana... cuando estamos en la Asamblea y todos hablan a la vez, algún niño siempre levanta el brazo señalando a un cartel de la clase, en el que aparece una niña con la mano levantada pidiendo el turno de palabra, con lo que quiere decir que debemos pedir nuestro turno para hablar.

## **Referencias Bibliográficas**

Bruner (1986). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Alianza. Madrid.

Cassany, Daniel y otros. (2005): *Enseñar lengua*. Editorial Graó. Barcelona.

Coll, C., Solé, I. y otros. (1994) *El constructivismo en el aula*. Ed. Grao. Barcelona

Mccormick. (2001) *Didáctica de la escritura en la escuela primaria y secundaria*. Ed. Aiqué, Buenos Aires.

Nemirovski Taber, M. (2001). Desde cuando enseñar a leer y escribir. *Educación en el 2000*, p. 10-15.

Teberosky, A. (1992). *Aprendiendo a escribir*. Ice-Horsori. Barcelona.

Vila, I. (1990): *Adquisición del lenguaje*. En J. Palacios, A. Marchesi e C. Coll (Comps.): *Desarrollo psicológico y educación, I. Psicología Evolutiva*. Madrid: Alianza.



# Innovación e interdisciplinariedad: Revolución Industrial

---

**Ayala Navarro, Carolina M<sup>a</sup>**

Profesora de Biología y Geología en el IES Rusadir

**Veira Las, Cristina**

Profesora de Lengua Castellana y Literatura en el IES Rusadir

**Sánchez Murillo, José Martín**

Profesor de Tecnología en el IES Juan Antonio Fernández

**Molina Burgos, Salvador S.**

Profesor de Física y Química en el IES Leopoldo Queipo

## **Resumen:**

La comunicación cuyo resumen aquí presentamos es fruto del trabajo en equipo desarrollado como tarea integrante del curso para profesores tutores de alumnos del Máster Universitario de formación del profesorado. De entre todas las posibles, la temática escogida fue la de innovación docente e investigación en el aula.

Todos los miembros somos especialistas en materias diferentes; ello nos llevó a considerar como núcleo de trabajo el desarrollo de una unidad didáctica interdisciplinar referida a una época histórica concreta, de modo que ésta debía ser abordada desde los puntos de vista correspondientes a las distintas asignaturas. Dicha época corresponde a la Revolución Industrial sucedida entre la segunda mitad del siglo XIX y principios del XX. La finalidad principal es que el alumno adquiera una visión global de la época con ayuda del conocimiento de los principales avances acaecidos en la Literatura, en las Ciencias Naturales, en la Tecnología y en la Física.

A tal fin, se elaboró una presentación para mostrar a los alumnos las principales ideas y personajes implicados en cada materia; asimismo, dado que hemos considerado prioritario el carácter innovador de la experiencia, procuramos que tanto el carácter de los contenidos, la metodología didáctica empleada, los recursos utilizados y el proceso evaluativo también lo fueran.

## Justificación

Tradicionalmente, la enseñanza de las distintas disciplinas en los centros de secundaria ha sido estanca en el sentido de que el profesorado abordaba los contenidos de su asignatura sin relacionarlos, o relacionándolos poco, con otras asignaturas o con el contexto histórico de la unidad didáctica correspondiente. Ello obedece a múltiples razones, algunas de ellas de carácter práctico – por ejemplo, la excesiva extensión de muchos currículos –, en las que ahora no vamos a entrar. Es por ello por lo que los profesores arriba mencionados hemos intentado elaborar una unidad didáctica que respondiera a la deficiencia que hemos explicado, y mostrar que es perfectamente posible, siempre con la debida implicación de los departamentos, alcanzar la interdisciplinariedad entre materias a priori dispares.

## 1. Objetivos

Los objetivos que pretendemos alcanzar tras la realización de la unidad didáctica interdisciplinar son los siguientes:

- Conocer de forma global (aspectos técnicos, científicos y literarios) la época comprendida entre finales del siglo XIX y principios del XX.
- Comprender que las distintas áreas del saber no son independientes, sino que se encuentran interrelacionadas entre sí.
- Emplear las tecnologías de la información y de la comunicación para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como todos aquellos recursos humanos y materiales necesarios.
- Ayudar a los alumnos alcanzar las competencias básicas – conocimiento e interacción con el mundo físico, tratamiento de la información y competencia digital, competencia social y ciudadana, comunicación lingüística, competencia para aprender a aprender y desarrollo de la autonomía e iniciativa personal - tras la impartición de la unidad.

## 2. Descripción del trabajo

Como antes hemos dicho, fue el hecho de que los cuatro profesores impartiéramos áreas diferentes lo que nos llevó a considerar la elaboración de una unidad didáctica interdisciplinar innovadora. Hemos procurado tener en cuenta que la innovación no es sólo cambio o mejora, es introducir algo nuevo, pero esto no es garantía de mejora, no significa sólo hacer cosas distintas. No es garantía de modernidad, ni de mejor profesional. Es la introducción de algo nuevo que produce mejora.

Mencionamos a continuación los distintos pasos que han conformado nuestro trabajo:

En primer lugar, discutimos acerca de la etapa histórica más idónea para mostrar a los alumnos de 3º ó 4º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Aunque es cierto que todas pueden ser objeto de estudio, nos decantamos por la Revolución Industrial al tratarse de un núcleo temático que el alumno aprende en Historia y cuyas aplicaciones e implicaciones también conoce de otras asignaturas.

A continuación, ya que se trataba de un trabajo de innovación educativa, decidimos en qué aspectos íbamos a procurar innovar a la hora de abordar los contenidos para mostrárselos a los alumnos; éstos serían los siguientes:

- **Contenidos.**

En lo referente a los contenidos tendremos en consideración los siguientes aspectos:

- Interdisciplinariedad: La unidad didáctica se encuadra en un determinado período histórico (segunda mitad del siglo XIX y principios del XX) en el que tuvieron lugar importantes cambios en la ciencia, la técnica y las humanidades.
- Así, se aborda dicho período estudiando los cambios más importantes en la Literatura, las Ciencias Naturales, la Tecnología y la Física. El objetivo último es hacer ver al alumno que en muchas ocasiones estos avances no son independientes, y que en todo caso se ven influenciados por el contexto histórico en que suceden.
- Significatividad: Hemos procurado que los contenidos no sean los usuales de estas materias en la etapa histórica mencionada, sino que nos centraremos en aquellos que realcen la importancia del cambio en las ideas, en la literatura y en la técnica.
- Contexto Biográfico: El estudio de las biografías de los principales personajes implicados en las distintas disciplinas puede facilitar al alumno comprender de manera global la época en que tuvieron lugar los cambios.
- Concisión: Se ha preferido que los contenidos tengan un carácter general antes que abordarlos con la profundidad que se debiera. La razón de ello es intentar crear una visión global de la época histórica estudiada por parte del alumno. Así, se procurará no profundizar en exceso en los distintos contenidos, pues ello podría ocasionar una pérdida del carácter global de la unidad didáctica.

- **Metodología.**

Siguiendo con la idea de fondo de procurar innovar en todos los aspectos, explicamos a continuación qué aspectos metodológicos seguiremos a la hora de llevar la unidad didáctica al aula:

- Disposición del aula: Una disposición alternativa a la distribución usual de la clase podría conllevar efectos beneficiosos para el desarrollo de las clases en general y de

esta unidad en particular, si no como disposición habitual, sí para determinadas actividades o sesiones.

- Dinamismo en las sesiones: Fomentar el dinamismo en las sesiones puede ser uno de los métodos eficaces para aumentar la atención e interés del alumno e incluso en algunos casos mejorar su rendimiento y evitar los despistes y falta de atención y motivación. Algunas estrategias que podrían emplearse son: la alternancia de recursos, emplear medios audiovisuales, recurrir a imágenes, anécdotas, etc.
- Fomentar el trabajo en grupo: Crear grupos de trabajo para sociabilizar al alumnado, fomentar el compañerismo, incluso podría ayudarnos a mejorar los desniveles de conocimientos sobre un tema o materia a través de actividades “tutorizadas” por compañeros.
- Motivación: Uno de los problemas más importantes a la hora de desarrollar el proceso educativo, quizás sea la falta de motivación. Considerando la importancia de poder despertar la atención del alumnado, se podría plantear un apartado concreto de motivación al comienzo de la unidad didáctica. Se podría recurrir a: intentar despertar la natural curiosidad del alumno, relacionar las materias con su realidad circundante, amenizar y dinamizar la clase acudiendo a recursos electrónicos o llamativos, sugerir al alumnado que exponga propuestas para el enfoque de una unidad, premiar positivamente actividades que resulten más arduas, etc.
- Actividades: Las actividades son uno de los procedimientos esenciales para la adquisición de conocimientos y habilidades, ya que suponen la materialización y puesta en práctica de los objetivos marcados. De forma más concreta, las actividades suelen responder a patrones como:
  - Actividades de desarrollo y aprendizaje.
  - Actividades de refuerzo.
  - Actividades de ampliación.
- Pero además de estos patrones establecidos tradicionalmente, la predisposición de los alumnos, los cambios establecidos en la educación como la incorporación de las competencias, la falta de interés del alumnado, etc. hacen que dentro de estas tipologías tengamos que incluir otras “subcategorías” en cuanto a la programación de actividades. Podrían ser:
  - Actividades de motivación: dedicar al comienzo de la unidad una actividad o una serie de actividades previas específicamente preparadas para motivar al alumno sobre lo que van a trabajar en la unidad (preguntas de conocimientos previos, visionado de algún vídeo o documental relacionado con la unidad,...).

- Actividades para “aprender a aprender”: con este tipo de actividades se pretendería que el alumno al mismo tiempo que adquiere conocimientos, aprenda técnicas de trabajo como realizar esquemas, consultar diccionarios y enciclopedias, utilizar recursos electrónicos, búsqueda selectiva y beneficiosa en Internet,...
- Actividades de expresión oral: actividades como debates, coloquios etc., donde el alumno no solo aprenda a expresarse con soltura sobre un tema relacionado con una materia, sino que además respete la opinión de los demás. Éstas deben ser siempre actividades regladas, con pautas establecidas, etc.
- Actividades de consulta en Internet: facilitar bibliografía de páginas web relacionadas con el tema de la unidad didáctica que sean fiables para que los alumnos las consulten.
- Actividades grupales: Realizar tareas de desarrollo y aprendizaje en pequeños grupos con un nivel de conocimiento heterogéneo podría fomentar la ayuda entre compañeros. De tal modo, se produce una especie de “tutorización” por aquellos que dominan más la materia o determinados contenidos.

- **Recursos.**

La Innovación Educativa introduce novedades que mejoran el proceso formativo, una forma de incorporar novedades que produzcan cambios progresivos consiste en incorporar las nuevas tecnologías. Actualmente las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, TIC, y más concretamente Internet ofrece a los profesores una amplia variedad de herramientas y aplicaciones que mejoran las posibilidades de comunicación y colaboración. Las herramientas de la Web 2.0 entran con metodologías innovadoras dispuestas a crear un espacio de cooperación entre los alumnos.

Los recursos innovadores más destacados son:

- El Wiki es uno de estos recursos que nos ofrece nuevos espacios de comunicación, fomentando a su vez un aprendizaje constructivista. Un Wiki es una colección de páginas Web que pueden ser editadas fácilmente por cualquier persona, en cualquier momento y desde cualquier lugar. Su finalidad es permitir que varios usuarios puedan crear páginas Web sobre un mismo tema. De esta forma creamos una comunidad de usuarios que comparten contenidos acerca de un mismo tema. Para crear una Wiki de forma fácil y sencilla puede utilizarse Wikispaces, Wetpaint, etc.

- Los vídeos educativos tienen un valor añadido y hay que saber introducirlos como recurso pedagógico. Empezar la clase con un vídeo para introducir la materia, o apoyar los contenidos de un tema son posibilidades que nos brindan los medios audiovisuales. El vídeo puede servir como refuerzo, antecedente o complemento de nuestra actividad docente. El vídeo la ilustra, la esquematiza, haciéndola ganar en claridad y sencillez, y la hace más amena. Así, el Windows Movie Maker es un programa para crear, editar y compartir los propios montajes con vídeos, imágenes y sonido. Y asimismo podemos mencionar algunas páginas Web: [videoseducativos.es](http://videoseducativos.es), [educatube.es](http://educatube.es), etc.
  - La biblioteca digital es una biblioteca en la que una proporción significativa de los recursos de información se encuentran disponibles en formato digital, accesible por medio del ordenador, a través de Internet. La biblioteca se considera un instrumento pedagógico capaz de proporcionar habilidades de formación a sus usuarios. Las bibliotecas digitales ofrecen al profesorado, al alumnado y a la comunidad educativa recursos variados, estrategias de búsqueda y acceso a numerosas bases de datos en red. Algunas páginas Web son: [cervantesvirtual.com](http://cervantesvirtual.com), [ciberoteca.com](http://ciberoteca.com), etc.
  - Las redes sociales educativas son una interacción de personas que dirigen sus contenidos a todo lo referente al aprendizaje. Se produce así, un intercambio dinámico entre toda la comunidad, generando vínculos cuya conexión no es otra que la educación. La red social permite crear un sistema abierto de comunicación entre nuestros "amigos" y compartir nuestros intereses, preocupaciones o necesidades, tejiendo así nuestra red con los comentarios y participación de los usuarios. Conocemos a gente desconocida que nos van aportando sus conocimientos sobre esta temática. Algunas páginas Web son: [ning.com](http://ning.com), [socialgo.com](http://socialgo.com), etc.
  - Finalmente, y dada la importancia que va a adquirir próximamente en nuestros centros, la Pizarra Digital Interactiva (PDI) es un sistema tecnológico integrado por un ordenador y un videoprojector, que permite proyectar contenidos digitales en un formato idóneo para visualización en grupo. Se podrá interactuar sobre las imágenes proyectadas utilizando los periféricos del ordenador: ratón, teclado, etc., y todo tendrá una retroalimentación al tener la posibilidad de guardar todos los cambios en nuestro ordenador. El modelo que va a utilizarse es el Promethean, y el correspondiente software, Activ inspire.
- **Evaluación.**

Por último, se producirán cambios en los procesos generales de evaluación:

- ¿Por qué evaluar?
  - o Queremos trabajar desde diferentes disciplinas y evaluar atendiendo a las diferentes competencias básicas.
  - o Queremos evaluar los conocimientos adquiridos, no los contenidos aprendidos.
  - o Queremos que el alumno alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, sin ningún tipo de distinción.
  
- ¿Cómo evaluar?
  - o Basándonos en la contribución al desarrollo de las competencias básicas implícitas en los objetivos generales de la LOE para la ESO.
  - o Unificando los criterios de evaluación desde las diferentes disciplinas.
  - o Adaptando los instrumentos de evaluación a las condiciones de multidisciplinariedad y al interés por la adquisición de conocimientos.
  
- ¿Qué evaluar?
  - o Un ejemplo de evaluación sería la relación de instrumentos que aparece en la página siguiente.
  - o Obviamente, primarán los conocimientos adquiridos y la adquisición de competencias.

Cuadernillo de trabajo	30%
Proyecto de investigación	20%
Exposición y mesa redonda	20%
Prueba escrita: cuestionario	30%

### 3. Resultados y conclusiones

La unidad didáctica interdisciplinar de la que hemos hablado no pudo ser aplicada por los inconvenientes derivados del final del pasado curso académico 2009/2010 (exámenes finales, fin de las clases, recuperaciones, etc.); sin embargo, a modo de conclusión sí que podemos afirmar que, aunque tratar un bloque temático desde diversos puntos de vista no es algo

nuevo, sí que lo es el hecho de, en conjunto, tratar los contenidos, aplicar una determinada metodología haciendo uso de las tecnologías de la información y la comunicación y evaluar a partir de las competencias básicas. Es por ello por lo que pensamos que se trata de una experiencia innovadora que enriquece directamente el acervo cultural de nuestros alumnos, que al fin y al cabo es de lo que se trata.

# Educación Ambiental para la Sostenibilidad

---

Andújar Rodríguez, Luz M<sup>a</sup>  
Martínez Quesada, Laura  
Morán Fernández, Macarena

## Resumen:

En la ciudad de Melilla existen iniciativas de Educación Ambiental dentro del currículum oficial en los centros educativos (educación formal), pero no hay una oferta de actividades fuera del sistema educativo, por lo tanto, de educación no formal.

Las ONG's que se encuentran en la ciudad de Melilla, desarrollando trabajo social y educativo de tipo no formal, toman iniciativas con grupos de personas que presentan unas necesidades básicas (alimentación, sanidad, educación, socioeconómicas). Sin embargo, estas ONG's demandan actividades de Educación Ambiental para desarrollar la labor que desempeñan.

Se trata de responder a la demanda de las ONG's sobre la Educación Ambiental, ya que hay una petición de ayuda en ese sentido y no existen proyectos oficiales.

El proyecto BIOEDUCAS (Biodiversidad, Educación y Ambiente Social) se programó con el fin de trabajar conjuntamente las problemáticas sociales y ambientales. Es un programa de campo, una oferta desde el Campus de Melilla, el cual estableció relaciones de cooperación con la Delegación melillense de la Red de ONG's EAPN-Melilla.

Se han llevado a cabo diversas actividades de Educación Ambiental en el ámbito no formal, centradas en utilizar los recursos que existen en la ciudad de Melilla destinadas a dicho fin. Por ello, se han realizado tres experiencias piloto, una en el Parque Lobera con escolares de Primaria, otra en Rostrogordo, concretamente en el Centro de Recuperación de Aves Rapaces, en horario de tarde por la imposibilidad de visitar dicho lugar por la mañana por parte del grupo con el que se va a trabajar (un grupo de mujeres adultas en proceso de alfabetización y sus hijos) y por último, en el Parque Forestal Juan Carlos I Rey que consistió en una salida con

un grupo de niños de la Ed. Primaria. Como consecuencia de dichas salidas y experiencias se han aprovechado éstas para elaborar tres unidades didácticas que serán presentadas en las Jornadas.

## **Palabras clave**

BIOEDUCAS, Educación social y ambiental, ámbito no formal, Red de ONG's EAPN-Melilla, experiencias guiadas.

## **Introducción**

A pesar de llevarse a cabo una actividad de ámbito no formal, se ha tratado de elaborar una experiencia piloto teniendo en cuenta el currículo de la Educación Primaria, concretamente el Área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural el cual se integra en el conjunto de áreas para comprender y relacionarse con el mundo. Por otra parte, teniendo en cuenta las diversas edades que presenta el grupo de niños al que se ha programado la salida (de 6 a 12 años) y un grupo de mujeres en período de alfabetización, así como los distintos niveles y competencias educativas, se ha adaptado el currículo realizando las modificaciones oportunas.

El referente curricular ha sido el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas de la Educación Primaria.

## **1. Marco teórico y planteamiento del problema**

Por la contextualización de Melilla, una población con un medio predominantemente urbano con escasas zonas verdes de las que disfrutar, se pretendió con esta actividad que el grupo con el que se ha trabajado accediera al medio natural (rural) a través del aprovechamiento de una de las zonas verdes que nos ofrece la ciudad de Melilla. A pesar de que los niños marroquíes tienen un nivel educativo más bajo que los demás niños, al tener familia en Marruecos, conocen muchos más animales y plantas.

Las experiencias organizadas y llevadas a cabo han consistido en visitar de forma guiada el 'Parque Lobera', el 'Centro de Recuperación de Aves Rapaces' y el 'Parque Forestal Juan Carlos I Rey' con el objetivo de que conocieran y se familiarizaran con el medio natural, siendo todos ellos los espacios verdes que conforman el paisaje de nuestra ciudad. La finalidad de dichas salidas ha consistido en la concienciación y preocupación por la conservación general de parques y zonas verdes de la localidad melillense. Los grupos han tenido la oportunidad de admirar lo que la Naturaleza ofrece (recursos naturales), inculcándoles el derecho a vivir en un medio sano evitando perjudicar el medio natural y propiedad común para todos los

ciudadanos, con el fin de valorizarlo y asegurar su duración a favor de las generaciones actuales y futuras, ya que el cuidado de los recintos naturales promoverán una mayor calidad de vida.

## 2. Objetivo general de las actividades

Apreciar las zonas verdes de su ciudad (Melilla) como zona de recreo y disfrute.

### 2.1 Objetivos didácticos

- Reiterar la importancia del agua, el aire, el sol y la tierra para los seres vivos.
- Despertar el interés por cuidar y respetar el Medio Ambiente.
- Observar las aves que se pueden encontrar en el Parque.
- Observar las plantas, flores y especies arbóreas singulares del Parque.
- Ampliar el vocabulario básico de los seres vivos del entorno natural próximo.
- Mostrar actitudes de responsabilidad y respeto hacia los demás y hacia uno mismo.
- Participar activamente en cada actividad planificada.
- Respetar las normas establecidas en la salida.

## 3. Metodología

Las salidas se desarrollaron a través de la realización de un recorrido o itinerario empleando paradas, organizado por centros de interés. Se ha llevado a cabo una metodología guiada, pero activa y participativa que indujo a los diversos grupos a desarrollar indicios de una actitud investigadora, favoreciendo así la adquisición de lo visto y comentado (el aprendizaje), todo ello con la puesta en marcha de iniciativas de intervención en colaboración con las ONG's. Al trabajar en colaboración con la RED de ONG's EAPN-Melilla, se realizaron iniciativas de intervención (socio-educativas) con diferentes colectivos sociales, basadas en la planificación-diseño, aplicación y evaluación de actividades y materiales de Educación para la Sostenibilidad en ámbitos educativos no formales.

Se han efectuado distintas iniciativas con diferentes colectivos sociales como 'Melilla Acoge', 'ASSFRO' (Acción Social Sin Fronteras) y 'GUELAYA- Ecologistas en Acción', por lo que inicialmente se estableció una entrevista con la ONG/monitor para conocer las características del grupo con los que se intervino. Posteriormente se planificaron y diseñaron las actividades a realizar, se ejecutaron dichas actividades y finalmente se realizó un informe de mejoras a partir de la evaluación de la actividad.

Los instrumentos o materiales que se emplearon en las tres experiencias fueron imágenes reales de animales y plantas, fichas, papel (folios de tamaño DIN-A4), bolígrafos, lápices, colores, gomas, sacapuntas, pegamento, bases de cartón tamaño DIN-A4.

## 4. Resultados

Se efectuaron las tres experiencias cuyos resultados de las diversas actividades han sido satisfactorios, puesto que los grupos llevaban un buen ritmo de trabajo y estuvieron muy motivados ya que les interesaba saber conceptos sobre los beneficios de las plantas y los animales. Se pudo llevar a cabo todo lo programado, ya que los integrantes de cada grupo estuvieron muy participativos con los contenidos y las actividades, que resultaron muy motivadoras para todos.

En todo momento durante el desarrollo de las salidas hubo participación, implicación, interés y respeto por parte de todos los presentes, por lo que se consiguió algo bastante difícil a priori, poder llevar a cabo una experiencia de la que pudieran disfrutar niños y mayores. Todos disfrutamos de estas prácticas, las cuáles nos resultaron una experiencia bonita y gratificante en general, y de la que terminamos satisfechos e ilusionados cuyos comentarios quedaron manifiestos durante las salidas y al finalizar las mismas.

Se echó en falta un mayor contacto con las personas a trabajar, de forma que nos hubiese gustado haber realizado actividades previas y posteriores a la salida, pero la falta de tiempo nos lo ha imposibilitado.

Con la colaboración de las tres ONG's se pretendió desarrollar la competencia de "diseño, aplicación y evaluación de intervenciones socio-educativas en ámbito no formal".

Las experiencias se han evaluado principalmente a partir de la observación continua, de la intervención y preguntas orales, la producción de un dibujo, completando fichas y de un resumen escrito.

A través de la observación directa se puede conocer las ideas previas que poseen los niños y los conocimientos que van aprendiendo durante el desarrollo de la salida, preguntándoles oralmente y hablándoles sobre lo que están viendo. Asimismo, esta técnica nos permite saber el nivel de participación (nulo, bajo, medio, alto) y grado de implicación (si sólo piensan en irse a jugar, o muestran interés y atienden y participan), así como la actitud que adoptan ante las diversas actividades planteadas (actitud positiva, negativa, neutral, activa o pasiva).

Mediante el dibujo se trata de ver qué dibujan: animales que se han comentado y no han estado presentes, el paisaje natural o rural del Parque, o la zona urbanizada (las casas y grúas). Se establece un contraste entre la parte urbanizada y la parte rústica que formaría un cinturón verde. Así, también se sabrá qué ha sido de su agrado y sus preferencias.

Por otra parte, mediante el resumen se conoce lo que más le han gustado, lo que recuerdan y les ha llamado más la atención.

Finalmente, se pretendió entregar un cuestionario con preguntas referidas a lo visto y comentado, así como los valores y normas adquiridas a lo largo de la salida, con el fin de demostrar lo aprendido.

Respecto al instrumento, se utilizó una plantilla de evaluación con diversos ítems (tabla de indicadores de evaluación).

## **5. Conclusiones.**

Se ha conseguido desarrollar de forma efectiva tres proyectos de salida con diversos grupos de niños y adultos basado en la planificación-diseño, aplicación y evaluación de actividades y materiales de Educación para la Sostenibilidad en ámbitos educativos no formales.

Las experiencias con los integrantes de las distintas ONG's han sido muy productivas ya que nos han permitido interactuar con ellos y llevar a cabo unas actividades. Lo más satisfactorio ha sido conocer la labor que desempeñan dichas ONG's en la Ciudad de Melilla.

## **Referencias Bibliográficas**

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).

REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.



# Innovación Educativa en metodología y recursos didácticos

---

Hamed Amar, Karim  
López Moral, Encarnación  
Mohamed Buzzian, Malika  
Pareja Cañal, Ana M<sup>a</sup>  
Quintana García, Custodia  
Ros López, Pilar

## Introducción

Las instituciones educativas, para adaptarse a los cambios de la sociedad actual, debe flexibilizarse y desarrollar cambios en los sistemas de enseñanza – aprendizaje, lo que conlleva a introducirnos a toda la comunidad educativa en un marco de procesos de innovación y avances tecnológicos.

La innovación educativa es un factor que ha destacado en los últimos años como elemento de desarrollo en la vida de las aulas, pareciendo que es cualquier cambio que introduzcamos en nuestras asignaturas o módulos; pero, una innovación para ser considerada como tal, necesita ser duradera, tener un alto índice de utilización y estar relacionada con mejoras sustanciales de la práctica profesional, esto establecerá la diferencia entre simples novedades (cambios superficiales) y la auténtica innovación.

Los planteamientos anteriores permiten la definición de innovación como: "la selección, organización y utilización creativas de recursos humanos y materiales de maneras nuevas y propias que den como resultado la conquista de un nivel más alto con respecto a las metas y objetivos previamente marcados"

Entre los ámbitos de aplicación de la innovación destacan cinco:

1. Planes y programas de estudio.
2. Proceso educativo,
3. Uso de tecnologías de información y comunicación.
4. Modalidades alternativas para el aprendizaje.
5. Gobierno dirección y gestión.

En nuestras aulas también supone un reto la innovación educativa, y para ello realizamos investigación a partir de nuestra propia práctica educativa, sistematizamos experiencias y hemos desarrollado un proyecto educativo para generalizar esta experiencia de la que obtenemos unos resultados óptimos.

El desarrollo de este proyecto se centra en la innovación educativa en el proceso educativo, es decir, innovar en la metodología utilizada para llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje y en los recursos y materiales de aprendizaje.

Como estrategia innovadora se sugiere una metodología en la que se propone al alumnado trabajos de investigación, utilizando como importante fuente de datos las nuevas tecnologías. Así como crear contextos de enseñanza aprendizaje en los que el trabajo académico esté ligado a la vida y al contexto social en el que están inmersos los alumnos.

Con este proyecto pretendemos desarrollar destrezas, así como establecer nuevos modos de conducir la actividad de enseñanza, mejorando considerablemente la adquisición de los objetivos marcados.

## **Justificación**

Proporcionar una adecuada educación sanitaria a una comunidad, es aumentar su estado de salud, por lo que hoy día se considera primordial la promoción de la salud; y así también lo entendió la administración educativa al considerar como uno de los objetivos de los Ciclos Formativos de la familia Sanitaria, tanto de grado medio como superior, el llevar a cabo en el desempeño de su vida profesional una adecuada promoción de la salud.

La administración educativa también considera como objetivo de la Formación Profesional “aprender por sí mismo y trabajar en equipo”.. , “desarrollar una identidad profesional motivadora de futuros aprendizajes”... Esto nos mueve a llevar a cabo con los alumnos una unidad de trabajo a la que llamamos “alumnos formadores” en la cual el alumnado, guiados por el profesor, elabora un programa de salud para realizar educación sanitaria a un grupo determinado del instituto. Esta población diana suele ser 3º y 4º de la ESO con los programas de prevención de enfermedades de transmisión sexual, embarazos no deseados, no a las drogas y alimentación equilibrada, impartándose también a Ciclos Formativos de F.P. programas de primeros auxilios y prevención de accidentes domésticos.

Consideramos que esta unidad de trabajo es un proyecto de innovación en tanto que la metodología utilizada para la adquisición de los objetivos no son los convencionales, ya que son los propios alumnos, convertidos en formadores, los que elaboran y desarrollan la unidad de trabajo, estimulando una mayor implicación e interés en adquirir los conocimientos necesarios para el desarrollo del proyecto, a la vez que desarrollan actitudes modificadoras de

los hábitos viciados y poco saludables hacia aquellas conductas saludables que se pretenden promover.

Con esta metodología se consigue además el doble objetivo de conseguir, por parte de la población diana las metas propuestas, ya que al ser impartido el programa de salud por “un grupo de iguales”, pues son también alumnos del mismo Centro, favorece la selección de actividades y recursos a utilizar, una vez contextualizados a las necesidades del entorno y del grupo al que va dirigido el programa; aumenta la participación por parte de los interlocutores favoreciendo la identificación de los mensajes de salud que se quieren transmitir.

## 1. Objetivos

Los objetivos generales de esta unidad de trabajo son:

- Los que se pretende obtener de los alumnos formadores son:
  - Adquirir los conocimientos, habilidades y destrezas propias del programa que se pretenda promocionar (E.T.S, alimentación, primeros auxilios, drogadicción, etc).
    - Abordar las causas de raíz del problema de salud, que promueva el acceso a la información y educación.
    - Desarrollar acciones preventivas de salud.
    - Promover acciones coordinada y coherente atendiendo las prioridades de salud.
    - Fomentar la participación comunitaria de la gente joven.
  - Desarrollar habilidades de comunicación y competencias para planificar el programa de salud adaptado a los destinatarios de la promoción.
  - Organizar y/o diseñar los recursos a utilizar para llevarla a cabo.
  - Evaluar los resultados obtenidos con los destinatarios.
- Los que se pretenden obtener de los alumnos formados:
  - Fomentar el interés por la adopción de hábitos y conductas saludables.
  - Modificar los factores que influyen negativamente en la salud.

- Promover actitudes de responsabilidad respecto a distintos temas de salud (sexo, drogas, etc).
- Aceptar la salud como un valor fundamental, asumiendo responsabilidades y control de muchas circunstancias y condiciones que le afectan.

## 2. Contenidos

Los contenidos se dividen en dos bloques bien diferenciados:

- Por un lado los específicos sanitarios bien ETS y sus medidas preventivas, bien los componentes de una dieta equilibrada y preparación de menús, o los primeros auxilios y su aplicación.
- Por otro lado aquellos referentes a la comunicación, didáctica etc.
  - Comunicación.
    - Concepto de comunicación.
    - Proceso de la comunicación.
    - Tipos de comunicación.
    - La comunicación no verbal.
    - Los medios de comunicación de masas.
  - Didáctica.
    - Objetivos.
    - Contenidos.
    - Metodología.
    - Evaluación.
    -

## 3. Metodología

La metodología utilizada pretende un aprendizaje por parte de los alumnos formadores, orientado a un proyecto de investigación cooperativo y guiado por el profesor con unas horas de tutoría en la primera fase del programa. Tras este periodo se lleva a cabo la segunda fase a

la que denominamos “la puesta en marcha..” en la cual los alumnos formadores desarrollan el programa de salud a los destinatarios bajo la supervisión del profesorado, según unos objetivos, contenidos metodología y recursos didácticos elaborados por los alumnos formadores y adaptados a las necesidades y peculiaridades de los destinatarios.

Para llevar a cabo este proyecto se requiere el siguiente horario:

- Primera fase:
  - Horario presencial: una hora presencial a la semana donde el tutor valorará y guiará el trabajo realizado por los alumnos.
  - Horario semipresencial y de trabajo autónomo: se empleará en estudio, trabajo autónomo y en grupo.
- Segunda fase:

Horario presencial: un par de sesiones de 1 ó 2 horas según las establecidas en el programa en las que los alumnos formadores realizarán las distintas actividades de enseñanza aprendizaje a los destinatarios y la evaluación de los objetivos adquiridos.

## **4. Actividades de enseñanza – aprendizaje**

### **❖ PRIMERA FASE: INVESTIGACIÓN-FORMACIÓN DEL ALUMNO FORMADOR**

#### **ACTIVIDADES DE MOTIVACIÓN Y EVALUACIÓN DE CONOCIMIENTOS PREVIOS**

##### **1ª SESIÓN:**

En la primera sesión para presentar el tema, iniciamos una charla coloquio partiendo de lo aprendido o de lo desconocido, de experiencias propias o cercanas, de lo cotidiano, del entorno...

Tras la charla coloquio se pasa unas encuestas y de este modo, obtenemos información sobre lo que saben, partiendo del aprendizaje desde la experiencia fundamentalmente.

A partir de este punto se plantean supuestos prácticos simples para determinar qué procedimientos, destrezas y habilidades ya tienen desarrolladas los alumnos, de este modo obtenemos una idea más clara de cómo tutorizar el proyecto para que lleven a cabo aprendizaje significativo facilitando que los nuevos contenidos se asocien a los previos.

## ACTIVIDADES DE DESARROLLO DE LOS CONTENIDOS.

### **2ª SESIÓN:**

Se realiza la presentación del plan de trabajo, exponiendo los objetivos que se pretenden alcanzar, los contenidos que se van a utilizar y la organización del programa, estableciendo una charla coloquio sobre la experiencia que supone realizar por ellos mismos de forma autónoma la elaboración y puesta en marcha de un programa de promoción de salud.

### **3ª SESIÓN:**

Una vez valoradas las expectativas del proyecto, se exige el compromiso del alumnado para su desarrollo y una vez obtenido este, se presenta una batería de contenidos del programa y se van eligiendo los más oportunos y adecuado, se desglosa lo que queremos conseguir y se identifican de forma clara los mensajes. De esta forma el alumnado va tomando conciencia de lo que se pretende hacer y con quién se pretende trabajar y transmitir ese mensaje.

### **4ª SESIÓN:**

En esta 4ª sesión se pone en común todo el soporte documental obtenido de la investigación y búsqueda a través de Internet en prensa, bibliotecas, etc.

Una vez realizada la puesta en común de los contenidos, se realizan subgrupos de 4 alumnos y se reparten las tareas, de modo que todos trabajan con un mismo objetivo, necesitándose unos de otros para completar el proyecto aumentando la integración en el grupo y la implicación del alumnado en el proyecto.

A medida que se sumergen en la investigación – formación, va aumentando sus conocimientos, habilidades y destrezas, aumentando así su interés, a la vez que se desarrolla la capacidad de trabajar en equipo, adquieren valores básicos para el desarrollo profesional como el respeto, compromiso, responsabilidad.

### **5ª -6ª SESIÓN:**

Estas sesiones se dedican a la exposición por parte de los distintos subgrupos del trabajo realizado y es valorado tanto por el profesor como por el resto de alumnado. Son los compañeros los que evalúan el trabajo y proponen modificaciones si se requiere.

### **7ª – 8ª SESIÓN:**

Una vez finalizado la adquisición de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales específicos de la familia sanitaria, comienza la planificación del programa de salud a desarrollar ante la población diana.

Se comienza con la realización de encuestas a los destinatarios para analizar e identificar los conocimientos iniciales de los mismos y las peculiaridades de los mismos.

### **9ª – 10ª SESIÓN:**

Tras analizar la evaluación inicial de la población diana, se adaptan a las características y necesidades detectadas al grupo destinatario los objetivos y contenidos, se determina la metodología idónea para adquirir los objetivos por parte de la mayoría de los destinatarios y se buscan y/o elaboran los recursos que se van a utilizar en el desarrollo de las actividades de enseñanza aprendizaje (folletos informativos, videos, murales, etc,) que lleguen y capten la atención de estos.

### **11ª – 12ª SESIÓN:**

#### ACTIVIDADES DE SÍNTESIS.

Para finalizar la primera fase del proyecto y favorecer la conexión de los contenidos se propone la realización de un mapa conceptual que permita una visión global y sintética de los contenidos; y se realiza la exposición del tema completo y se evalúan los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, tanto concernientes a la parte sanitaria como los de comunicación y didáctica.

### **❖ SEGUNDA FASE: “PUESTA EN MARCHA DEL PROYECTO ALUMNO FORMADOR”**

### **13ª – 14ª SESIÓN:**

Comienza la fase de “puesta en marcha” en la que se lleva a cabo el desarrollo del programa de salud con los destinatarios.

### **15ª SESIÓN:**

En esta última sesión realiza la valoración y reconocimiento de todo el trabajo realizado y lo aprendido y puesta en común de la experiencia obteniendo conclusiones de la misma.

#### ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN.

Para comprobar la adquisición de los objetivos propuestos, tras la observación de las realizaciones de los alumnos formadores, se realiza un análisis de los resultados, evaluando el progreso tanto de los alumnos formadores y los objetivos alcanzado en el programa de salud por los destinatarios.

## **CONDICIONES EDUCATIVAS:**

### TIEMPOS.

El tiempo previsto para desarrollar la unidad de trabajo es un trimestre completo y un mes del trimestre siguiente aproximadamente, con tutorías de una hora a la semana en la primera fase, y dos sesiones de una o dos horas para el desarrollo del programa de salud a la población diana.

### ESPACIOS.

Las tutorías se realizarán tanto en el aula, como en el aula taller según se trabajen contenidos conceptuales o procedimentales y llegando al fin del proceso se realizará en el lugar donde se lleve a cabo con la población diana ya sea en la sala de audiovisuales, o en esta y aula taller si el programa exige talleres en su desarrollo, con la finalidad de habituarnos al medio donde se impartirá el programa de salud.

El trabajo en grupo y autónomo en la biblioteca, aula taller, casa etc.

### AGRUPAMIENTOS.

Los alumnos del aula se dividirán en grupos de seis y ocho alumnos como máximo, que a su vez se pueden organizar en subgrupos de tres y cuatro personas, según la asignación de las tareas (investigación, recopilación de material informativo, recopilación de datos etc.).

### ESTRATEGIA MOTIVADORA.

Para motivar a los distintos grupos participantes en el proyecto, se realizan ensayos de escenificación ante el resto de los compañeros, los cuales aportarán su valoración y críticas constructivas que favorezca la coevaluación y la mejora del proceso.

### RECURSOS MATERIALES.

Los recursos materiales utilizados tanto en el desarrollo de los contenidos, como en el desarrollo del programa de salud son elegidos y/o elaborados por los alumnos, aunque el profesor puede orientar y proponer la elección de los recursos, como:

Diccionarios, bibliografía especializada, encuestas, videos originales o confeccionados por el alumno, material propio del aula taller, murales, folletos informativos, medios informáticos, etc.

## 5. Evaluación del proceso de aprendizaje

### **MOMENTO DE LA EVALUACIÓN**

Como se indicó anteriormente la evaluación del proceso de aprendizaje de los contenidos se realiza durante el desarrollo de los mismos en tres momentos diferentes tanto a los alumnos formadores como a los destinatarios:

- Evaluación inicial, detectando los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridas por los alumnos con anterioridad al inicio de la unidad de trabajo, mediante charla coloquio y encuestas.
- Evaluación formativa o continua, realizada durante el desarrollo de los contenidos, comprobando la adquisición del aprendizaje significativo y modificando y adaptando las actividades si se requiere mediante la observación.
- Evaluación final en la que determinamos el grado de aprovechamiento del alumno y la adquisición de los objetivos propuestos al final del proceso de aprendizaje mediante encuestas.

### **CRITERIOS DE EVALUACIÓN**

- CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE REFERENCIA.

Son los criterios de evaluación determinados en el real decreto de Título y enseñanzas mínimas correspondientes al módulo donde se imparten los contenidos a desarrollar que dependerán del tema escogido para realizar el programa de salud.

- CRITERIOS DIDÁCTICO DE EVALUACIÓN.

Son las referencias que tomaremos en cuenta a la hora de recoger información sobre el proceso de aprendizaje y el grado en que los objetivos marcados para la unidad de trabajo se van adquiriendo.

En el proyecto, recordemos que, valoramos la adquisición de los objetivos propuestos para los contenidos sanitarios, como los del programa de salud, así que encontramos:

- CRITERIOS PARA LOS CONTENIDOS SANITARIOS
  - Seleccionar y usar de forma adecuada los recursos necesarios para la investigación y desarrollo adecuado de los contenidos propuestos.
  - Realizar con habilidad y destreza los procedimientos de la unidad de trabajo.

- Explicar los fundamentos conceptuales de dichos procedimientos.
  - Realizar síntesis de los contenidos de la unidad de trabajo
  - Mostrar interés y realizar las actividades propuestas con rigor científico, orden, puntualidad, etc.
  - Desarrollar de forma adecuada, el programa de salud adaptada a la población diana.
  - Modificar los hábitos perjudiciales para la salud.
- CRITERIOS PARA EL PROGRAMA DE SALUD.
- Seleccionar de forma adecuada los objetivos y contenidos del programa.
  - Desarrollar actividades que favorezcan la promoción y prevención de la salud en la población diana.
  - Comprobar la adquisición de los objetivos por la mayoría de la población diana.
- TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN.
- PARA LOS CONTENIDOS SANITARIOS.

Las técnicas e instrumentos utilizadas para evaluar la adquisición de los objetivos propuestos para los contenidos sanitarios son: el análisis de las tareas realizadas y observación de la realización de procedimiento en cuestión, valorando, habilidad y destreza en la selección y uso de los recursos necesarios para el desarrollo del procedimiento y actitud responsable, ordenado y organizado, respetuoso con compañeros y recursos etc.

- PARA EL PROGRAMA DE SALUD.

Las técnicas e instrumentos utilizados para evaluar el programa de salud son: el análisis de la planificación del programa y observación de los resultados del mismo a través de cuestionarios.

### **EVALUACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA**

Se trata de evaluar si el proceso de enseñanza es el adecuado según el proceso de aprendizaje y los resultados que se obtienen de los alumnos, de manera que se valora también la adecuación a las demandas de los alumnos.

Para ello se exponen unos indicadores evaluar el proceso de enseñanza.

- ✓ Los objetivos de la unidad de trabajo, se corresponden con los de la programación.
- ✓ Los contenidos recogen los seleccionados en la programación.
- ✓ La metodología es adecuada para conseguir los objetivos planteados.
- ✓ La metodología es adecuada a las características de los alumnos.
- ✓ La distribución de espacios y tiempo son los adecuados.
- ✓ Los procedimientos de evaluación son coherentes con la metodología.
- ✓ Se mantiene el interés de los alumnos.

Para contrastar información, es conveniente pasar una encuesta anónima a los alumnos o bien un coloquio, para que los alumnos coevaluen el trabajo realizado.



# La literatura inglesa como recurso didáctico en Educación Infantil y Primaria

---

Verdugo López-Blanco, Virginia

## Resumen:

La literatura infantil inglesa se ha convertido en un excelente recurso en las aulas de lengua extranjera; tanto en Educación Infantil como en Primaria debido a su contribución al desarrollo de la lengua inglesa. A través de ella se puede proporcionar a los alumnos vocabulario nuevo y contextualizado, estructuras gramaticales y una mejora de la pronunciación así como de la entonación, ambos importantes para la expresión y comprensión oral. Aunque, el uso de esta no solo enriquece el propio lenguaje, sino que también contribuye al desarrollo global del aprendiz a través de la imaginación y la creatividad. Igualmente, introducir literatura en el aula de inglés, proporciona conocimiento de la cultura inglesa y garantiza un aprendizaje divertido y motivador.

Esta comunicación versa sobre la utilización de cuentos de la literatura clásica inglesa como recursos didácticos para el aula de inglés en las etapas educativas de Infantil y Primaria. En esta comunicación se revisarán las cuestiones teóricas relacionadas con la utilización de la literatura infantil para la enseñanza del inglés como lengua extranjera; se analizarán las ventajas e inconvenientes de dichos materiales; se marcarán pautas para la introducción de cuentos en la clase de inglés, se narrará una experiencia innovadora personal llevada a cabo con alumnos de Primaria y terminará con una conclusión.

## Introducción

La literatura se concibe como ese conjunto de obras literarias que fueron escritas por personas célebres con un don especial en el uso de las palabras, capaces de crear con ellas historias maravillosas que permiten al lector adentrarse en mundos y paisajes espectaculares, transmitiendo sentimientos tan vivos que nos hacen partícipes de esas historias. Muchas de estas historias, debido a la calidad del lenguaje, de los argumentos y al reflejo de la cultura de la época del país al que pertenece, se han convertido en obras famosas e importantes que, con

el paso del tiempo, se han ido incluyendo dentro de una colección de libros que se denominan literatura clásica. Este fenómeno no es específico de la literatura española, sino también de la inglesa y americana, entre otras. Son este tipo de libros los más adecuados para trabajar en clase.

## **1. La literatura infantil**

Dentro de la literatura existen varias ramas entre las cuales se haya la literatura infantil. Según J. Rubió, “la literatura infantil es aquella rama de la literatura de imaginación que mejor se adapta a la capacidad de comprensión de la infancia y el mundo que de verdad les interesa” (cit. por Rovira, 1988:421). Estos libros van dirigidos a un público determinado niños que según sus edades presentan una diversidad temática que se adapta a los intereses y aficiones del lector. En ocasiones, estas mismas obras se convierten en best-sellers de la literatura actual, llegando, incluso, a un público más amplio –jóvenes y adultos-.

La literatura infantil abarca una interesante variedad de textos entre los que se incluyen poemas, obras de teatro, cuentos, libros de textos, antologías, libros de lectura escolar, entre otros. Pero nosotros vamos a escoger los cuentos para su utilización en el aula por ser el género más cercano a los niños, precisamente, porque pertenece a nuestro patrimonio cultural-colectivo y porque cada miembro de nuestra cultura mantiene un vínculo duradero, profundo y personal con este género.

## **2. ¿Por qué utilizar el cuento en el aula de la lengua inglesa?**

Antes de trabajar el cuento en clase debemos plantearnos lo que este puede aportar al proceso de enseñanza-aprendizaje.

La literatura es un elemento real y auténtico que nos muestra la lengua en un estado puro. Su introducción en el aula ofrecerá un acercamiento con la historia, la cultura, la sociedad, las costumbres, las creencias y lugares del país anglosajón; dotando a los alumnos de un conocimiento amplio que le hará familiarizarse con dicha lengua. La literatura también contribuye al desarrollo de otras destrezas como son:

Desarrollo de la expresión plástica. Los libros ofrecen a los niños un conocimiento del lenguaje de la imagen a través de las ilustraciones que estos contienen.

- Desarrollo de la expresión musical: Los niños aprenden de la musicalidad de los poemas, del ritmo de las narraciones y del tono de voz para diferenciar personajes.
- Desarrollo de la expresión corporal: mediante la dramatización o el juego simbólico.

- Estimulan la imaginación y creatividad: las historias les hacen volar por mundos maravillosos en compañía de personajes ingeniosos que viven aventuras y se enfrentan a problemas que les ayuda a crear sus propias historias.
- Desarrollo de las destrezas lingüísticas: debido a que proporciona un modelo real de la lengua en diferentes momentos y contextos con ejemplos de diferentes registros.
- Aumento del vocabulario: al encontrarse con palabras desconocidas que despiertan su interés.
- Les divierte a la vez fomentan su desarrollo intelectual.

### **3. Criterios para la selección de los libros infantiles**

No todos los cuentos son apropiados para todas las edades o para su uso en clase, muchas veces por el contenido y/o por el lenguaje que pueden presentar problemas a la hora de comprenderlo y trabajarlo. Es aquí donde aparece la acción del profesor que, en ocasiones, se ve obligado a adaptarlo a sus propias exigencias, manipularlo y reescribirlo. Solo de esta forma podrá lograr sus objetivos a través del cuento. Aunque no siempre es necesaria su modificación.

Debemos de ser cautelosos a la hora de seleccionar un texto para su posterior explotación. Para empezar, se deberá tener en cuenta el objetivo didáctico del cuento, los contenidos y la extensión. Una vez hecho esto, prestaremos atención a los siguientes criterios:

En primer lugar hablaremos de la calidad literaria:

- Cuando el texto sea una narración deberemos de asegurarnos de que la historia es buena y genera en el lector ganas de seguir leyendo.
- El vocabulario deberá ser en mayor parte conocido por el lector, porque si no, puede provocar en éste actitudes negativas que le lleven al abandono de la lectura. Aunque esto no quiere decir que no pueda contener palabras nuevas porque de lo contrario no será beneficiario para el lector.
- El texto debe conmover al lector en algún sentido ya sea con sentimientos de tristeza, alegría, suspense, miedo, risas...etc.
- El texto tiene que mostrar una historia cercana al lector, es decir, mostrar alguna realidad propia aunque el contexto en el que se desarrolle no sea el mismo.
- Y transmitir algún mensaje para que el niño pueda reflexionar sobre ello.

En segundo lugar prestaremos atención a las imágenes. El libro debe de invitar a la lectura. Para los niños es muy importante el aspecto que presente el libro por ello la portada deberá de ser atractiva o tendrá que contener imágenes sugerentes que incentiven la lectura. ¿Cómo saber si las imágenes son buenas?

- Las imágenes deberán ser claras y legibles, esto es, permitirán reconocer objetos concretos sin ningún tipo de ambigüedad y deberán ser sencillas, sobre todo para los más pequeños.
- Las imágenes no tienen que ser una copia de la realidad sino que ayuden a despertar la imaginación de los niños y hagan centrar su atención en ellas. Deben ser divertidas, sorprendentes y servir como elemento de comunicación. Si no se cumplieran estas condiciones, siempre queda la posibilidad de crear el material visual con el que apoyar el texto.

En tercer lugar hablaremos del tema. Sería interesante que la escuela fuese mostrando a los alumnos otros tipos de cuentos. Con esto no quiero decir que reemplacemos los tradicionales o que los releguemos a un segundo plano; sino que combinemos estos con otros cuentos que cuya realidad se acerque más a la sociedad actual, porque a través de estos podemos ayudar a los alumnos a comprender realidades complejas de la sociedad en la que vivimos que no quedan reflejados en los cuentos tradicionales. Los temas transversales más actuales son:

- La amistad entre personas de distintas etnias.
- Respeto por el amor entre personas del mismo sexo.
- Tolerancia de las diferentes formas de familias.
- La aceptación de sí mismo y de otras personas tal y como son.
- El rechazo a la guerra y la promoción de la paz.
- La solidaridad, pobreza, caridad y generosidad.
- El cuidado del medio ambiente.
- El compromiso, la lealtad y valentía.
- La humildad, la bondad.

Por último haré referencia al nivel de lectura. Dependiendo de los niños a los que vaya dirigido buscaremos libros más simples o más complejos. Muchas veces las editoriales pueden determinar las edades a las que van dirigida las historias pero no siempre son precisas ya que podemos encontrar niños dentro de esas edades más o menos maduros a los que les interesen más o menos las historias. Es aquí donde interviene el docente, pues será quien valore a sus alumnos; nadie mejor que él para determinar la lectura más adecuada para su clase.

#### **4. ¿Cuándo utilizar el cuento en clase de inglés?**

Si prestamos atención a las diferentes etapas educativas descubrimos que desde Educación Infantil los niños comienzan a trabajar con cuentos. De la misma forma que se hace en su lengua materna, los niños pueden comenzar a tratarlos en la lengua extranjera. Estos cuentos deberán incluir un lenguaje adecuado a la edad y el desarrollo cognitivo del niño, así como a los objetivos educativos de cada etapa. En la etapa de Primaria se siguen utilizando los cuentos aunque son en los primeros ciclos donde su uso es más frecuentes; conforme van avanzando en el proceso de aprendizaje, su uso va mermando, recurriendo a los que aparecen única y

exclusivamente en los libros de textos escolares y con los que se utilizan actividades de comprensión lectora o análisis de los textos. Olvidando que la creación de éstos no solo tienen ese fin y, lo que es peor, creando actitudes de rechazo en el niño hacia la literatura y la lectura.

Desgraciadamente, en las aulas de inglés suele pasar lo mismo e incluso algunas veces los niños a lo largo del aprendizaje de la lengua extranjera no llegan a utilizarlos. Desaprovechando, así, el valor didáctico que estos pueden ofrecernos y que difícilmente podamos encontrar en otros recursos educativos. El maestro de lengua extranjera debe incluirlos en sus contenidos desde el primer ciclo de Infantil para seguir utilizándolos hasta el último ciclo de Primaria. Esforzándose por buscarle otros usos a los textos de clase e incluso modificarlos o substituirlos por otros que puedan responder a los intereses de sus alumnos y despertar en ellos una actitud positiva y una motivación intrínseca.

## **5. ¿Cómo trabajar el cuento en clase de inglés?**

No debemos buscar cuentos en los que solo aparezca el lenguaje que los niños han aprendido con anterioridad, puesto que no habrá aprendizaje alguno. El profesor deberá tener en cuenta la dificultad léxica del texto de forma que sea comprensible, pero, a la vez, incluya nuevas estructuras lingüísticas con las que trabajar. Del mismo modo, el profesor deberá incluir el lenguaje clave que ayude a los niños a seguir la historia.

La presentación de estas nuevas palabras se puede hacer a través de medios visuales como son el uso de gestos, mímica, flashcards y/o sinónimos. Otras veces los medios audiovisuales pueden presentar una información más completa o puede facilitar la comprensión.

Se deben buscar cuentos en los que los alumnos puedan participar ya sea contándolos o interactuando con el narrador. Pues esto les motivará a no perder el hilo y poder disfrutar de la historia. Para ello muchas veces puede que se tenga que alterar el cuento, introducir, suprimir o incluso renovar personajes para transmitir valores actuales, esto ya dependerá del propósito de cada uno. La explotación de un cuento en clase puede llevar varias sesiones y deben de tenerse siempre presente los objetivos y los fines que se quieren alcanzar con él de lo contrario se convertirán en una mera actividad lúdica y no proporcionará una enseñanza.

## **6. Una experiencia didáctica**

Durante mi periodo de practicum tuve la oportunidad de utilizar la literatura en el aula de inglés y para ello elaboré una unidad didáctica acorde con el cuento que iba a utilizar. Elegí una historia de Charles Dickens titulada "The Magic Fishbone". La historia original no era muy apropiada, para alumnos de 2º y primer curso de 3º ciclo de Primaria, por lo que hice una adaptación para dichos niveles.

La nueva historia se titularía “The Magic Ring” e iba llevarse a cabo en clase a través de actividades que se distribuirían en seis sesiones.

Los objetivos principales de esta unidad didáctica eran familiarizar a los alumnos con la literatura inglesa, despertar su interés por la lectura y desarrollar su imaginación a través de las actividades de clase.

- Los objetivos específicos de la unidad eran los siguientes:
  - Introducir en clase los cuentos de hadas.
  - Enseñar qué es un cuento de aventuras.
  - Dar a conocer los cuentos de fantasía.
  - Saber cómo es un cuento de terror.
  - Ser capaz de usar el lenguaje oral en diversas actividades.
  - Usar el vocabulario de la ropa.
  - Repasar y afianzar el vocabulario del cuerpo.
  - Escribir historietas cortas.
  - Usar internet para la creación de cuentos.
  - Desarrollar la imaginación.
  - Hacer la literatura atractiva e interesante para los alumnos.

- Esta unidad desarrollaría las siguientes competencias básicas:

- Competencia lingüística.

La unidad didáctica comprendió actividades que desarrollaron el lenguaje oral y el escrito en la lengua inglesa. Además, se usó el lenguaje para expresar ideas, opiniones, pensamientos, para la comunicación con el profesor y el resto de alumnos.

- Competencia digital y del tratamiento de la información.

La información fue presentada en diferentes formatos y los alumnos trabajaron con imágenes y ordenadores.

- Competencia social y cívica.

La mayoría de las actividades estaban diseñadas para trabajar en grupo, lo que incluye muchos aspectos sociales como son: escuchar a todos los miembros del grupo, respetar las ideas de los compañeros, compartir ideas, empatía y comprensión hacia otros, uso del diálogo para llegar a acuerdos, etc.

- Competencia cultural y artística.

La literatura es arte, es una forma de expresar sentimientos, ideas, pensamientos, creencias y esto es algo que hicieron los alumnos. Ellos escribieron sus propios cuentos y crearon

imágenes para estos. Contribuyendo de esta forma al desarrollo de su imaginación y de la creatividad.

- Los contenidos de la unidad fueron los siguientes:
  - Cuentos de hadas.
  - Cuentos de aventuras.
  - Cuentos de fantasía.
  - Cuentos de terror.
  - Actividades orales.
  - Vocabulario de la ropa.
  - Vocabulario del cuerpo.
  - Colores.
  - Escritura de cuentos.
  
- La metodología que se empleó para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje fue el “Communicative Language Teaching” (método o enfoque comunicativo). Este método se basa en la idea de que el lenguaje debe ser usado para comunicarse y trata de desarrollar la competencia comunicativa del alumno. Al mismo tiempo, utilizar este método asegura el desarrollo de las cuatro destrezas lingüísticas (comprensión oral, expresión oral, comprensión escrita y expresión escrita). Algunas actividades típicas de este método son: juegos en el que los niños tienen que asumir un rol, utilización de imágenes para describir, dar instrucciones y que el niño las vaya realizando, etc. Acorde con el método comunicativo, las clases fueron impartidas en inglés con el apoyo de recursos visuales: flashcards, dibujos en la pizarra y mímica acompañada de algunas definiciones.
  
- Las actividades se distribuyeron en cuatro sesiones, estaban diseñadas para trabajar tanto individual como grupalmente y para el desarrollo de las cuatro destrezas lingüísticas.

### **PRIMERA SESIÓN. ¿Qué sabes?**

En la primera sesión se hizo una introducción a la literatura a través de preguntas sencillas y cercanas a ellos tales como si habían leído alguna vez un libro, de qué trataba el libro, qué parte les había gustado más, por qué había sido o no interesante...etc.

A continuación les hablé un poco de las clases de cuentos que existían, dependiendo de la historia, dándoles una clasificación y una pequeña descripción de qué son los cuentos de hadas, los de aventuras, terror y fantasía. Una vez hecho esto, y de darles ejemplos de cada uno de ellos, los dividí en dos grandes grupos y les mostré libros, que yo había cogido de la

biblioteca del centro escolar, y conforme yo se los iba mostrando ellos iban clasificándolos. Cuando acertaban ganaban un punto y cuando fallaban lo daban al equipo contrario.

Esta sesión duró 50 minutos y todo se hizo en grupo.

### **SEGUNDA SESIÓN. “The Magic Ring”**

Esta sesión fue muy divertida porque recibí a los alumnos vestida de hada madrina. Había colocado las sillas en semicírculo todas delante de la pizarra. Lo primero que hicimos fue repasar la clasificación de cuentos, vista en la sesión anterior, y después me puse en medio del semicírculo para contarles el cuento “The Magic Ring” (Anexo I). Durante la narración usé flashcards (tarjetas en tamaño A4 con imágenes), que habían sido dibujadas por mí (Anexo II), y sirvió de soporte visual para guiar la historia y ayudar a los niños a entenderla. Esto les motivó a escucharme de tal manera que cuando hicimos la comprensión lectora todos supieron contestarme correctamente. Y para asegurarme de que la atención no sólo había sido enfocada a mi atuendo y a las flashcards puse en la pizarra frases sueltas y objetos desordenados; para que ellos dijieran al personaje que les correspondía (Anexo III).

La sesión duró 50 minutos y trabajaron de forma individual.

### **SESIÓN TRES. Era sé una vez...**

Recordamos el cuento que leímos el último día de clase y les hablé un poco del autor en el que estaba basada la historia. Les enseñé su foto y les pregunté si les había gustado el cuento. Después hicimos una actividad para desarrollar su imaginación. Para ello los dividí en cinco grupos y a cada grupo les di un sobre que contenía seis imágenes (Anexo IV), que no tenían nada que ver con el cuento,

“The Magic Ring”. Con ellas tenían que crear una historia y podían usarlas en el orden que quisieran, siempre que las usasen todas. Por último escribieron la historia en una cartulina con sus correspondientes imágenes. Presentaron la historia a la clase, dijeron el tipo de cuento que era y, tras elegir su cuento favorito, las colgamos en clase para que todos pudieran leerlas cuando quisieran.

La temporalización fue de 50 minutos y el trabajo en grupos.

### **SESIÓN CUATRO. ¿Quién soy?**

Enseñé a los alumnos a realizar descripciones de personas. Por ello tuvimos que hacer un repaso del vocabulario del cuerpo y de la ropa (Anexo V), a través de actividades. Además realicé descripciones en la pizarra para que sirvieran como modelo. Pero antes de realizar

descripciones individualmente hicimos algunas orales y en grupo de la siguiente manera: elegí a un niño y le di una foto de un personaje famoso. El resto de la clase, a través de las descripciones de su compañero, debía de adivinar de quién se trataba. Quien lo adivinaba salía a la pizarra y así hasta cinco veces. Después pasamos a realizar descripciones escritas y en parejas, de modo que, un miembro de la pareja describía al otro y viceversa.

Los últimos 20 minutos los dejé para jugar a un bingo que yo había preparado de personajes de cuentos clásicos (Anexo VI). Y para ganar debían de completar el cartón, atendiendo a las descripciones que yo les iba dando de cada personaje.

La sesión duró 50 minutos y las actividades se realizaron en parejas e individuales.

### **SESIÓN 5. ¡Diviértete leyendo!**

La clase la dimos en el aula de informática ya que tenían que usar internet. Les enseñé a los alumnos otras formas de leer y otros formatos en los que encontrar literatura, aparte del papel. Navegamos por distintas páginas webs (Anexo VII) y en ellas pudieron ver y crear cuentos con animación. Al final de la actividad volvimos al aula ordinaria donde en parejas estuvieron hablando de lo que habían trabajado. Para después, cuando la profesora preguntara a un miembro de la pareja, contar la experiencia de su compañero. Estuvimos en el aula de ordenadores 35 minutos y cada niño usó un ordenador distinto. Los 15 minutos restantes lo utilizamos para la puesta en común.

### **SESIÓN 6. ¿Cuánto has aprendido?**

Esta es la última sesión de la unidad en la que evalué el trabajo final a través de un examen escrito y como quería saber la opinión de mis alumnos acerca de la unidad les di un cuestionario (Anexo VIII) para evaluar mi trabajo.

### **El día del libro**

La semana siguiente a la unidad didáctica se celebraba el día del libro. Entonces, se me ocurrió realizar un guiñol, del cuento trabajado en clase, para que pudieran disfrutarlo todos los niños del colegio. Para ello elaboré marionetas para cada personaje. Además, utilicé un cañón con el que proyecté imágenes, realizadas con Paint, para que sirvieran de fondo al guiñol. De esta manera la historia quedaba ambientada y reflejaba las diferentes escenas. A esto añadí sonidos para hacerlo más real.

Como todas las clases no entraban en el salón de actos distribuí a los diferentes ciclos en seis pases y así también podían combinar esta actividad con otras que se habían preparado.

## 7. Conclusiones

El resultado fue un éxito. Lo que empezó como una idea atrevida se convirtió en una bonita y divertida experiencia para todos, que despertó en los alumnos interés y motivación hacia la lectura. Respecto al aspecto lingüístico pude comprobar que los niños entendían mejor la gramática dentro del contexto apropiado y las estructuras empezaban a salir de forma espontánea debido a su uso y no a la simple memorización.

Desde mi punto de vista, cuando nos dispongamos a trabajar literatura en clase, debemos de apartar ese concepto formal que tenemos de ella y plantearla como una posibilidad de aprendizaje divertida. El profesor no deberá olvidar que está trabajando con niños y por ello será muy importante que emplee su creatividad para organizar actividades dinámicas y originales. Intentando que la primera experiencia sea lo más grata posible porque de ella dependerá la futura actitud del niño hacia la literatura. Teniendo siempre en cuenta el sentido didáctico que le queramos dar.

## Referencias Bibliográficas

- Montes, G.(1999).La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético. México: F.C.E.
- Morón Macías, M.C.(2010). Los beneficios de la literatura infantil. Temas para la educación,6,4-5.
- Rovira, T. (1988). La literatura infantil y juvenil. Apéndice a Riquer, Comas, Molas, Historia de la literatura Catalana (pp.421-471). Barcelona: Ariel.
- Soriano, M., (1995).La literatura para niños y jóvenes. Guía de exploración de sus grandes temas. Buenos Aires: Colihue.

# Una nueva visión en enseñanza de la Historia del Arte: la participación de la mujer

---

**Rey Mercha, Catalina**  
IES Rusadir (Melilla)

## **Resumen:**

Con este proyecto se ha llevado a la práctica una nueva visión de la historia del arte, basada en el estudio de las mujeres artistas. Se ha dirigido a alumnos de bachillerato, realizando una serie de actividades innovadoras, con el fin de que conozcan una visión distinta de la Historia del Arte, a través del cine y las TIC.

## **1. Introducción**

La Historia del Arte constituye una materia fundamental para el conocimiento de la historia de la humanidad. Su finalidad principal, consiste en observar, analizar, interpretar y sistematizar las obras de arte, situándolas en su contexto temporal y espacial. Asimismo, aporta conocimientos específicos, necesarios para percibir el lenguaje de las formas, contribuyendo al desarrollo de la sensibilidad. La crisis actual de la educación y, especialmente de las humanidades, no ha afectado a esta disciplina ya que siguen existiendo universitarios que estudian la carrera de Historia del Arte.

El hecho de que nuestra civilización sea eminentemente visual, condicionada por la publicidad, la televisión o el mundo interactivo de la Red, tiene como resultado una mejor acogida de la materia. Por ello los niños y adolescentes no parecen tener problemas para aceptar y entender perfectamente el complejo mundo iconográfico actual.

Como sugiere Juan Antonio Ramírez (1976), la Historia del Arte es una disciplina puente entre las viejas humanidades y la realidad icónica contemporánea; y su aprendizaje conlleva, entre

otras cosas, conocer un repertorio de obras clave sin obviar las referencias históricas de cada una de ellas.

Mencionar también que el acto de enseñar es creación de cada profesor pero partiendo de la realidad social y geográfica de sus alumnos. Lo correcto, es enseñar cada materia como una cosa viva y el ideal pedagógico es mezclar el rigor científico de la materia con lo ameno para hacerla más atractiva.

La comunidad docente, tiene que conseguir que el puesto primordial que posee la enseñanza tradicional, sea relevado a favor de nuevas visiones y de nuevas lecturas, en este caso partimos de la historia de las mujeres artistas.

Dicha visión es posible gracias a la revisión del arte feminista iniciado por Linda Nochlin en 1971, publicando un ensayo titulado "*Why have there been not great women artists?*". Al intentar dar respuesta a dicha pregunta, la autora, y otras que le sucedieron, tuvieron que revisar las estructuras de lo expresivo-simbólico, la constitución del sujeto, la legitimidad de las instituciones o de los discursos que las sustentaban.

## 2. Desarrollo

Lo interesante es partir del cambio de mentalidad del profesorado, para adaptarse al alumnado del siglo XXI, mejorar el clima en las aulas, abriendo un canal de conocimiento y de innovación. La respuesta pasa por cambiar la conciencia hacia la inteligencia social, hacer la educación más humana, más centrada en el esfuerzo de integrar a toda la comunidad y al entorno que la rodea.

El proyecto de innovación consiste en acercar la enseñanza de la Historia del Arte desde una nueva visión, contando con la participación de la mujer. Para ello, se han utilizado como recursos el cine y las TIC, teniendo como objetivo principal promover la enseñanza y el aprendizaje de esta nueva visión femenina en la Historia del Arte que hasta ahora era obviada o anulada.

Cada película utilizada refleja la mentalidad de un tiempo determinado y el porqué de las discriminaciones a cada una de las mujeres artistas. Por lo tanto, se trata de ver las películas para a través de ellas obtener un reflejo de la sociedad en la que vivieron estas grandes mujeres. Consiguiendo que los alumnos a partir de la realidad virtual del cine se acerquen de una forma diferente y amena a contenidos que normalmente no tienen cabida en el currículum académico.

Artistas seleccionadas:

- Camille Claudel película elegida: *La Pasión de Camille Claudel* (1988).
- Artemisia Gentileschi película elegida: *Artemisia* (1997).
- Frida Kahlo película elegida: *Frida* (2003).

La actividad fue extraescolar celebrándose en el mismo centro por las tardes, con un grupo de quince alumnos de segundo de Bachillerato, fomentó en los alumnos un gran entusiasmo, ya que era una actividad “lúdica”, pero al mismo tiempo se avivaba su interés por el proyecto y la materia, ya que la veían reflejada en las películas seleccionadas.

El método empleado para el desarrollo de esta actividad, fue el *método heurístico*, es decir, aprendizaje por descubrimiento. Para ello, se realizaron actividades de búsqueda de información sobre la vida y obra de estas mujeres artistas, fomentando el uso de las TIC, en la que los alumnos se vieran obligados a contrastar sus ideas previas con nuevos conceptos a incorporar, de manera que surgieran por contraste dialéctico nuevos contenidos, bien sea desde el punto de vista de los hechos y principios como desde los procedimientos y actitudes.

Además teniendo en cuenta la legislación el proyecto se basó en el siguiente principio pedagógico, artículo 35 de la Ley 2/2006, relacionados con las Orientaciones Metodológicas que aparecen recogidas en el artículo 4, de la Orden de 5 de agosto de 2008.

*“Las actividades educativas en el bachillerato favorecerán la capacidad del alumno para aprender por sí mismo, para trabajar en equipo y para aplicar los métodos de investigación apropiados”.*

La elección de estas películas está directamente relacionada con algunos de los objetivos de la programación didáctica y con los objetivos del currículum vigente citados a continuación:

- Objetivo de etapa: Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, analizar y valorar críticamente las desigualdades existentes e impulsar la igualdad real y la no discriminación de las personas con discapacidad.
- Objetivo de materia: Indagar y obtener información de fuentes diversas sobre aspectos significativos de la Historia del Arte a fin de comprender la variedad de sus manifestaciones a lo largo del tiempo.
- Objetivo didáctico de la programación: Realizar actividades de documentación e indagación en los que se analicen, informaciones diversas, sobre arte y género.

La historia de las mujeres artistas es una materia pendiente sobre todo la difusión de su obra. Además es una cuestión actual, de ahí que se reivindicquen figuras como Artemisia Gentileschi, gran artista del siglo XVII, Camille Claudel siglo XIX y Frida Kahlo siglo XX.

Esta temática ha sido ignorada, como se comenta en la introducción, hasta hace pocos años, por lo que iniciar esta revisión, no supone tan sólo reparar una omisión intolerable, sino también cuestionar muchas de las categorías fundamentales como las de genio artístico,

calidad o influencia, sobre las que asienta la disciplina de la historia del arte en su conjunto (Patricia Mayayo, 2003).

A continuación a modo de ejemplo se describe una de las actividades programadas para este proyecto de innovación:

*Actividad que relaciona las TIC, el cine y el arte: La Pasión de Camille Claudel.*

**a) Vida y obra:**

Buscar información sobre la vida y la obra del artista, utilizando los recursos TIC. En la primera sesión se reparte la sinopsis de la película, y el trabajo a realizar. Para los trabajos de desarrollo se dividió la clase en tres grupos de cinco alumnos, y posteriormente una vez realizado los mismos serían utilizados en clase, exponiendo los mismos alumnos una selección de datos que reflejaran la situación de la artista en su época, su vida y las características esenciales de su obra.

**b) Contexto histórico:**

Tenemos ante nuestros ojos un París a caballo entre los siglos XIX y XX. Sus calles, sus ambientes, sus personajes, sus costumbres y sus salones de Bellas Artes han quedado como un referente del nacimiento del arte contemporáneo.

La película nos adentra en la vida y obra de la escultora Camille Claudel, nacida en 1864, en Villeneuve. Camille poseyó una gran habilidad técnica para la escultura, dominando a la perfección la talla de mármol. Si bien sus primeras obras llevan el sello indiscutible de Rodin, en las piezas consagradas del escultor se percibe claramente la mirada de Camille, quién llegó incluso a permitir que él firmara sus obras. El abandono, de 1888, de Camille Claudel sería la respuesta a *El beso* en bronce de 1886 de Auguste Rodin (Grence Ruiz, T. 2009).

**c) Argumento:**

Camille, desde muy niña sintió gran pasión por el arte y en especial por la escultura a la que dedica gran parte de su vida. El escultor Auguste Rodin fue su maestro y Camille se convirtió en su inspiración, su musa, y con él inició una tormentosa relación protagonizada por las numerosas crisis y rupturas. La escultora tuvo una vida agitada sentimentalmente y lo reflejó en su obra, una vida en la que también echaba un pulso a su propia libertad en una sociedad que no se ajustaba a sus ideas. En sus últimos días vivió como una mendiga y finalmente fue internada en un psiquiátrico por sus problemas mentales.

**d) Objetivos didácticos:**

- Conocer la trayectoria vital de esta creadora tan extraordinaria.
- La importancia de la mujer en el arte.
- Ambiente artístico de la época.

- Conocer las técnicas utilizadas para la elaboración de una escultura.
- Respetar y valorar a las personas independientemente de su sexo.

### 3. Conclusiones

Ha sido una experiencia enriquecedora, no sólo por los resultados satisfactorios obtenidos, sino por ver cumplidos mis objetivos profesionales: realizar una enseñanza de la Historia del Arte, abierta, incluyendo un nuevo punto de vista integrador de una parte olvidada, las mujeres artistas, hasta las revisiones del siglo XX, utilizando los recursos vigentes y donde el alumno ha sido parte activa del proceso.

Además se han cumplido los objetivos de etapa, materia de la legislación vigente y los objetivos didácticos que me he propuesto como: la importancia del respeto entre los géneros. La valoración de una obra por su calidad y no por el sexo del artista. Y esto trasladado a la vida real, porque como indica la legislación debemos educar en valores.

### 4. Referencias Bibliográficas

Grence Ruiz, T. (2009). *Historia del Arte 2 Bachillerato*. Madrid: Santillana.

Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo.

Mayayo, P. (2003). *Historias de mujeres, historias del arte*. Madrid: Cátedra.

Nochlin, L. (1988). *Women, art, and power and other essays?*. Estados Unidos: Icon Editions.

Ortega Morales, N. I. (2002). *Didáctica de la historia del arte*. Almería: Universidad de Almería, Servicio de Publicaciones.

Ramírez, J. A. (1976). *Medios de masas e historia del arte*. Madrid: Cátedra.

Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas.



# Innovación y liderazgo en la labor docente: Dos campos poco relacionados

---

**Peniche Cetzal, Rubí Surema**  
**Ramón Mac, Cristóbal Crescencio**  
Universidad Autónoma del Yucatán (UADY)  
México

## **Resumen:**

¿Qué fenómenos o circunstancias afectan el desempeño docente? ¿La innovación puede ser aplicada al trabajo docente? ¿Existe la innovación en el liderazgo docente? La sustentación de respuestas para estas preguntas define la estructura de este trabajo basado en una revisión teórica y un conjunto de reflexiones, cuyo objetivo es presentar una visión clara de los diversos fenómenos que determinan el desempeño de una profesión tan compleja como es la docencia. Se concluye con la necesidad de llevar a cabo exploraciones referentes a la innovación del liderazgo docente que permitan apoyar el desarrollo profesional de los maestros.

## **Palabras Clave:**

Innovación en el liderazgo, liderazgo docente, malestar docente, estrategias de innovación

## **1. Antecedentes con respecto de la innovación en el liderazgo**

¿La innovación es exactamente una de las dimensiones de la gestión de negocios? O ¿es un tipo especial de dominio que requiere un tipo de liderazgo? Si la respuesta fue afirmativa, entonces no todos los líderes en negocios podrían acceder a la innovación. La reflexión anterior es presentada al inicio de un documento realizado por Jean Phillipe Deschamps (2003)

al proponer una serie de estrategias para desarrollar la innovación en el liderazgo, siendo un campo donde pocos se atreven a tocar, y de recién abordaje en área de gestión. De aquí se parte para mencionar ciertas características que debe poseer un verdadero líder innovador para enfrentarse a las difíciles situaciones del mundo actual, laboral y competitivo que aqueja al mundo entero, y donde el ámbito educativo no está exento de ello.

Para un completo análisis del concepto de liderazgo, no podía faltar el primer acercamiento que Peter Drucker (1996) realiza a partir de diversos estudios en torno a esta temática. Este autor propone un nuevo liderazgo que posee cuatro características, las cuales son representadas en la Tabla 1.

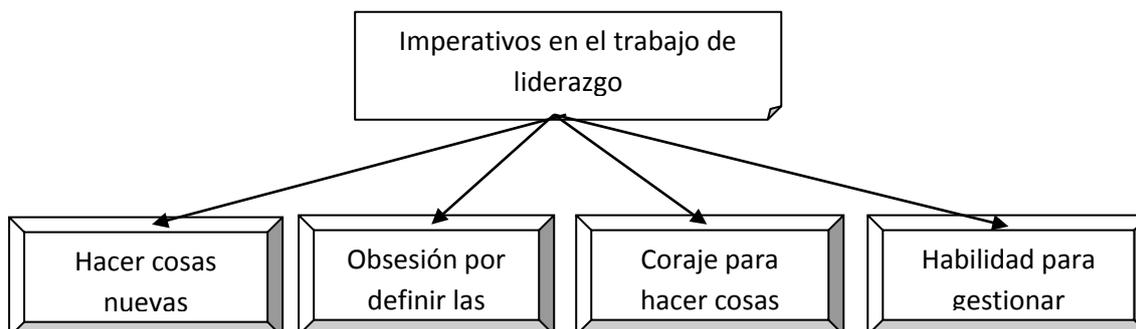
<i>El nuevo liderazgo</i>	
• <i>Posee capacidades específicas</i>	• <i>No posee personalidad definida</i>
• <i>Puede aprenderse</i>	• <i>No es un rasgo innato</i>
• <i>Se configura en función de seguidores</i>	• <i>No existe un solo estilo de liderazgo</i>
• <i>Existen situaciones de liderazgo</i>	• <i>No existe liderazgo permanente</i>

**Tabla 1. Primer acercamiento a la concepción de liderazgo según Drucker**

De manera concluyente, Lorenzo (2005: 371) define al liderazgo como “la función de dinamización de un grupo o de una organización para generar su propio crecimiento en función de una misión o proyecto compartido”. Los elementos más importantes señalados en esta definición son el crecimiento y el proyecto compartido, pues permite tener una idea clara de que sólo se logrará mejorar si se cuenta con una misión aceptada por toda la organización (Cáceres, 2007).

Por otro lado, se ha considerado a un líder como aquel sujeto que domina su área de trabajo valiéndose de sus herramientas de dirección, pero recientemente se ha desatado ciertas manifestaciones y propuestas de que el líder que comúnmente se ha conocido y descrito podría volverse obsoleto, y aunque esto parezca difícil de creer, es aquí donde se ve insertado el término “Innovación del liderazgo”. Aunado a ello, Jones y Austin (2002) plantean algunas características de líderes innovadores: poseen técnicas de aprendizaje, inspiran al liderazgo, impulsan la organización, conocen a fondo el terrero pisado.

Por su parte, Deschamps (2003) propone algunos imperativos en el trabajo de liderazgo actual:



Estos imperativos hablan por sí solos al establecer nuevas perspectivas del trabajo de liderazgo, viéndose con diferente enfoque a lo que comúnmente se ha atribuido al líder.

Por último, se plantea una de las mayores propuestas para innovar el liderazgo, y consiste prácticamente en **la combinación de diferentes estilos y perfiles de aprender innovación** (Borel, 2001), e incluye un factor relevante que es la aplicación “camaleónica” de los tipos de liderazgo en toda situación, y donde se exhorta a los líderes a dominar mejor su terreno sin que sean percibidos por los súbditos y seguidores. Esto puede ser posible con el uso imperante de la motivación o de los halagos para los demás, sin olvidar nunca perder la esencia particular del liderazgo que lo caracteriza.

Es relevante mencionar que dentro de los escritos de la innovación del liderazgo se incluye la aplicación de ésta al trabajo educativo, enfocado al área administrativa y docente. Es este el momento clave para fundamentar la relación directa entre uno y otro concepto: innovación- liderazgo (docente). Ahora la educación necesita nuevos modelos, nuevas formas en donde se puedan potenciar e impulsar las diferentes capacidades de cada individuo. Toffler (1980) en su momento habló de la “Tercera ola” haciendo referencia de los cambios paradigmáticos del líder, pero ahora se sabe que esa ola ya no es posible si se entiende a la actualidad como una gran serie de desafíos que son necesarios de enfrentar.

Ante lo anterior, Arias y Cantón (2006) comentan que ahora se está ante el desarrollo de una sociedad, a la que ya no se le puede asignar el adjetivo de nueva, porque a cada minuto se queda obsoleta, basada en el **conocimiento, liderazgo** y la **creatividad**, movida por la premisa del conocimiento como poder.

Es importante no dejar pasar por alto, otro término que viene a revolucionar el trabajo del liderazgo en toda organización, incluyendo la educativa: liderazgo resiliente. El término "resiliencia" tiene su origen en la física y la ingeniería, es una magnitud que cuantifica la cantidad de energía por unidad de volumen que almacena un material al deformarse elásticamente por una tensión externa aplicada. La resiliencia en el nuevo líder, es su capacidad de superar la adversidad y proyectar a futuro un conjunto de respuestas o

comportamientos de superación y/o afrontamiento, sin duda es el perfil más buscado en los líderes de hoy en día (González, 2010).

Aplicando la innovación en el liderazgo y añadiendo el término de resiliencia, el líder innovador deberá ser fuerte ante todo acontecimiento presentado, sin que los demás puedan percibir algún cambio en su persona. Se recalca el trabajo de la **perseverancia**, procurando **ser el cerebro**, haciendo **uso del fracaso**, poseer **actitud positiva**, no confundir **ansiedad con miedo**, **autoestima**, **autoconfianza**, **imaginación**; entonces, lo anterior se traslada inmediatamente al trabajo de un profesor en activo.

## 2. Las dificultades de la labor docente en busca de una innovación

Antes de realizar los comentarios finales de la innovación del liderazgo aplicado a la docencia, parece prudente realizar un breve recorrido acerca de la conceptualización de la labor docente, viéndola desde un enfoque de gran esfuerzo y compromiso.

El perfil ideal trazado para las personas que desean desempeñarse en esta profesión, se integra no sólo por competencias de tipo conceptual y procedimental, sino que también se consideran trascendentales aquellas vinculadas con una vocación genuina, una actitud de amor hacia las actividades propias de la docencia y un liderazgo efectivo de acuerdo al ámbito en el que corresponda desempeñarse. Actualmente, los profesores enfrentan la transformación de lo que antes fue la profesión más destacada de la sociedad, siendo presa de innumerables críticas y comentarios que desvalorizan su trabajo. No obstante, continúa siendo una labor noble e irremplazable. El docente se enfrenta cotidianamente a diversas circunstancias que van definiendo su forma de pensar y actuar ante los conflictos de su centro de trabajo y sobretodo, ante la formación de nuevos ciudadanos.

Cuando los docentes son nuevos fuente en el centro de trabajo, el malestar se hace cada vez más presente, sobre todo cuando los colegas, e incluso los alumnos, se percatan de que se trata de un maestro recién egresado: un novato, quien quizá posea los conocimientos, pero según aquellos, no tiene la experiencia suficiente para enfrentar las situaciones difíciles propias de la práctica docente (Regan, Anctil, Dubea, Hofmann y Vaillancourt, 1994). Es posible afirmar, que gran parte de los docentes novatos, sobre todo en nivel secundaria, inician con mucha inseguridad, soledad y a menudo se sienten amenazados (Fernández, Álvarez y Herrero, 2002). Esta situación, aunada a la poca experiencia y a la incapacidad de los centros de trabajo para generar mecanismos de asesoramiento a docentes, ocasiona un fuerte impacto en el desempeño del maestro, el cual debe adecuarse día con día a las características cambiantes de los grupos de alumnos a quienes forme.

Otro de los factores que se presenta en el trabajo docente y demuestra una vez más escaso liderazgo en la labor, está en lo afirmado por Torres (2006), quien señala que existen situaciones que desmotivan al profesorado y, por consiguiente, afectan su desempeño.

Algunas de ellas son la formación inicial muy deficitaria, oportunidades de capacitación muy pobres, problemas con el alumnado y dificultades para relacionarse con las familias; es claro que estos profesores desconocen que *ellos también pueden ser líderes en sus aulas*. Las otras situaciones que desmotivan al profesorado pueden estar directa o indirectamente relacionadas con el estilo de liderazgo que ejerzan, por lo que sus actitudes y acciones pueden estar determinadas en función de ello; siendo posible la transformación hacia una mejor alternativa.

En la actualidad, todavía existen docentes que exigen de sus alumnos sumisión y obediencia ciega. Algunos maestros pretenden a toda costa generar temor en los estudiantes, pues resulta una manera efectiva para “ganar” el respeto y lograr que se apeguen a las indicaciones correspondientes durante las sesiones de trabajo. Esta situación solamente demuestra la desmedida implementación de un liderazgo rígido y la búsqueda constante del control desde los niveles más elevados de la institución educativa, quedando en último término los estudiantes, quienes constituyen la verdadera razón de ser de los centros escolares.

### ***La innovación en el liderazgo docente***

Ante las situaciones comentadas en la sección anterior, sólo queda comentar que estos asuntos serios que atraviesa a diario el docente sólo se puede resolver con una palabra: liderazgo. Y de aquí siendo el meollo del escrito al afirmar que el docente como líder sí puede innovar en su trabajo profesional haciendo uso de los planteamiento reflejados en la primera sección del documentos acerca de la innovación del liderazgo.

Se puede afirmar que la innovación misma se encuentra en el estilo de liderazgo y que dependerá de las situaciones que se presenten en el aula o en el centro de trabajo, así como de los resultados que se pretendan obtener. Sin embargo, es conveniente considerar que el ejercicio de una autoridad racional conlleva a que el maestro no tenga que dar órdenes, ni amenazar, pues su propia personalidad irradia autoridad y, en consecuencia, es tolerante, anima a debatir y pensar críticamente (Colina, 2005). El adecuado ejercicio del liderazgo lleva a los docentes a actuar con proactividad y viceversa, dando como resultado que los docentes tengan una actitud positiva hacia las críticas, acepten sus errores y tengan la iniciativa de realizar nuevas acciones en beneficio de su centro de trabajo y de la educación misma.

Por otra parte, las conductas y las actitudes de los docentes estarán determinadas por su estilo particular de liderazgo, aunque conviene aclarar la necesidad de emplear más de un estilo siempre considerando las características de la situación que corresponda enfrentar. Asimismo, las autoridades educativas, incluyendo a directivos, supervisores y/o coordinadores, deben generar nuevas estrategias que permitan a los docentes desarrollar su propio estilo de liderazgo, de manera que se refuercen las medidas implementadas para lograr la calidad de los centros educativos.

La labor docente tiene su fundamento en la increíble red de relaciones entre los diferentes actores que integran el sistema educativo mexicano. Un líder innovador se caracteriza por

realizar el establecimiento de adecuados vínculos con los directivos, los padres de familia y los alumnos, provee a los docentes de una herramienta poderosa y benéfica para disfrutar su práctica y llevar a cabo sus actividades con eficacia y eficiencia.

Aunque existen innumerables sucesos que provocan ansiedad y estrés en los maestros, a su vez también hay estrategias y medios como el control de las emociones, que determina en gran medida las acciones y reacciones dentro y fuera del aula. Aquí es donde entra el líder resiliente, y que hace poner a prueba esas habilidades para adaptarse ante situaciones que puedan poner en riesgo su desempeño laboral.

Los docentes novatos innovadores deben buscar e idear formas efectivas de actuar en el centro de trabajo, utilizando sus recursos personales y profesionales acordes con su estilo, de manera que su labor sea reconocida por los colegas, los padres de familia y los alumnos. Sólo así se eliminarán las situaciones que provoquen malestar y se cosecharán momentos agradables que sean recíprocos al esfuerzo invertido.

Es conveniente señalar que a partir de este trabajo se ha identificado la necesidad apremiante de llevar a cabo estudios vinculados al análisis del **liderazgo en la docencia con enfoque innovador**, considerando los diversos fenómenos inherentes a esta profesión, ya que paradójicamente permitiría tener una visión más amplia de esta característica, al igual que determinaría de manera específica cuáles son las implicaciones de estos en el desempeño de los docentes, y con una visión novedosa del trabajo profesional que éste implica.

## Referencias Bibliográficas

- Arias, A. y Cantón, I. (2006). El liderazgo y la dirección de centros educativos. España: Davinci Continental, SL.
- Bazarrá, L., Casanova, O. y García, J. (2005). *Ser profesor y dirigir profesores en tiempos de cambio*. España: Ediciones NARCEA, S.A.
- Borel, D. (2001). Leadership and innovation. Videotape de la entrevista por Deschamps. IMD, Lausanne.
- Cáceres, M<sup>a</sup>. P. (2007). Estudio del liderazgo estudiantil en la Universidad de Granada desde una perspectiva de género. *Tesis Doctoral con Mención Europea*. Universidad de Granada.
- Deschamps, J. (2003). Innovation and leadership. En Shavinina (2003). The international handbook on innovation. UK: Pergamon.
- Fernández, M., Álvarez, M. y Herrero, E. (2002). *La dirección escolar ante los retos del Siglo XXI*. España: Síntesis

Peniche, R.S. y Ramón, C.C. (2010). Innovación y liderazgo en la labor docente: Dos campos poco relacionados (pp. 255-261) en M.A. Gallardo, M.A. Jiménez, R. Llamas y J.M. Trujillo, *Actas de las I Jornadas de Innovación y Buenas Prácticas en el Aula*. Melilla: Facultad de Educación y Humanidades.

---

González, R. (2010). Liderazgo Resiliente: un nuevo paradigma en el perfil del

líder. People excelente. Recuperado de:

[http://www.peopleexcellence.com/index2.php?option=com\\_content&do\\_pdf=1&id=159](http://www.peopleexcellence.com/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=159)

Jones, T. y Austin, S. (2002). Innovation leadership. Management report. London: Datamonitor PLC.

Lorenzo, J. (1998). El profesor y su dimensión profesional. *Revista Complutense de Educación*. Vol. 9 No. 1, p 141-163. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=150234>

Lorenzo, M. (2005). El liderazgo en las organizaciones educativas: revisión y perspectivas actuales. *Revista Española de Pedagogía*, año LXIII, número 232 (pp.367-388). Recuperado de: <http://revistadepedagogia.org/content/view/57/44/lang/es/>

Regan, H. et all (1992). El profesor. Una nueva definición... y un nuevo modelo de evaluación y actualización profesional. España: Centro de Estudios Ramón Areces, S.A.

Toffler, A. (1980). The third wave. New York: William Morrow and Company, Ic.

Torres, J. (2006). *La desmotivación del profesorado*. España: Morata.



## **5. COMPETENCIAS**

- 5.1. Dificultades para la incorporación de competencias básicas en los niveles de concreción del currículo

*Manuel García Alonso*

- 5.2. Inclusión de las competencias básicas en el currículo de Bachillerato

*Alfonso Caparrós Jiménez, José María Martínez Felices, Juan Martínez Felices, Raquel Pérez Vadillo y Mariano Salgado*

- 5.3. La Formación Profesional en el Sistema Educativo. La competencia profesional

*María del Carmen Salgado Mena, Mabel Cotaina Castro y Juan Enrique Muñoz Espinosa*

- 5.4. Las competencias en Formación Profesional

*Elisabeth Llorens Palau, Francisco Pérez Fernández, Isabel Escobar Miravete, María José Vicente de los Reyes, Pedro Cortes de Benito y Rosa María Serrano Millán*

- 5.5. Desarrollo de las competencias educativas en el Ciclo de Grado Medio de Autoedición desde una actividad extraescolar y multidisciplinar

*Carolina Muñoz Bueno, Nahum Aguilar García, Sonia Corrales Rodríguez y José María Romano Funes*



# Dificultades para la incorporación de competencias básicas en los niveles de concreción del currículo

---

García Alonso, Manuel

## Resumen:

Esta comunicación recoge algunas de las dificultades que supone para los docentes incorporar las competencias básicas en los distintos niveles de concreción curricular.

La legislación educativa actual no recoge un "currículo por competencias", sino que incorpora las competencias básicas como un elemento curricular más.

Esta similitud, respecto a currículos anteriores, genera en los docentes confusiones y enfoques equivocados tomando, por tanto, una serie de decisiones que pueden no favorecer el desarrollo de las competencias básicas.

## Abstract:

This communication gathers some of the difficulties that supposes for the teachers incorporating the key competences in the different levels of curricular concretion.

The educational current legislation does not gather a "curriculum for competences", but it incorporates the key competences as a curricular element more.

This similarity, with regard to previous curricula, generates in the teachers, confusions and wrong approaches taking, therefore, a series of decisions that do not favor the development of the key competences.

## Introducción

La legislación educativa actual no recoge un “currículo por competencias”, sino que incorpora las competencias básicas como un elemento curricular más, lo cual aparentemente no parece un cambio profundo respecto a currículos anteriores.

Este nuevo elemento no sustituye a ninguno de los elementos prescritos ya presentes en el diseño curricular, por lo que permite a los docentes partir de cierta familiaridad con el currículo actual, pero aumentando su complejidad al incorporar un elemento destinado a facilitar la integración del resto de los elementos.

*“La inclusión de las competencias básicas en el currículo tiene varias finalidades. En primer lugar, integrar los diferentes aprendizajes, tanto los formales, incorporados a las diferentes áreas o materias, como los informales y no formales. En segundo lugar, permitir a todos los estudiantes integrar sus aprendizajes, ponerlos en relación con distintos tipos de contenidos y utilizarlos de manera efectiva cuando les resulten necesarios en diferentes situaciones y contextos. Y, por último, orientar la enseñanza, al permitir identificar los contenidos y los criterios de evaluación que tienen carácter imprescindible y, en general, inspirar las distintas decisiones relativas al proceso de enseñanza y de aprendizaje.”*

Anexo I. Real Decreto 1513/2006.

Esta incorporación de las competencias en el diseño curricular implica tomar decisiones para favorecer su desarrollo en la educación primaria y su adquisición al finalizar la educación secundaria obligatoria.

Estas decisiones únicamente podrán cobrar sentido a través de un enfoque integrador que permita la transferencia de los saberes adquiridos a contextos diversos.

*“En un mundo en el que el conocimiento factual existente se crea, se distribuye y se puede acceder a él de forma rápida, la necesidad de que las personas memoricen es cada vez menor. En su lugar, necesitan los instrumentos apropiados para seleccionar, procesar y aplicar el conocimiento requerido con el fin de hacer frente a los modelos cambiantes de empleo, ocio y familia. Esto explica la tendencia creciente en la enseñanza por desarrollar competencias en vez de enseñar conocimiento de hechos.”*

Eurydice, 2002:13

Todos los cambios deben ir orientados a una mejora si no estos cambios dejan de cobrar sentido. Por tanto, no se pueden reproducir criterios didácticos propios de situaciones anteriores.

Las decisiones han de tomarse desde la convicción de que es posible mejorar el currículo en los centros educativos, impulsando iniciativas para mejorar los procesos educativos a través de un enfoque y una estrategia compartidos. En consecuencia, supone una nueva organización y funcionamiento de los centros, una selección organizativa y funcional de los saberes, la integración de conocimientos, etc.

Entre las dificultades que encuentran los docentes para incorporar las competencias básicas en los diferentes niveles de concreción del currículo podemos encontrar:

- Dificultades propias del diseño curricular
- Dificultades propias de los centros
- Dificultades propias de la práctica docente.

## 1. Dificultades propias del diseño curricular

### **Concepto de competencia**

Una de los inconvenientes que encontramos para comenzar a incorporar las competencias básicas en el currículo es su ambigüedad conceptual. Es difícil querer incorporar un elemento curricular que es desconocido y no está claramente delimitado conceptualmente. Esto mismo dificulta la selección de aprendizajes básicos.

El término “competencia” ha sido objeto de numerosos intentos de definición pues es utilizado en distintos ámbitos de actividades y disciplinas. Un referente indispensable para acercarse al concepto de competencia se encuentra en el Proyecto DeSeCo, desarrollado por la OCDE, para la definición y selección de competencias clave (key competences).

*“Una competencia es la capacidad para responder exitosamente a demandas complejas y llevar a cabo una actividad o tareas adecuadamente. Cada competencia se construye a través de la combinación de habilidades cognitivas y prácticas, conocimiento (incluyendo el conocimiento tácito), motivación, valores, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de conducta”.*

*(Definition and selection of competencies: theoretical and conceptual foundations, 2003).*

En los intentos por conceptualizar el término “competencia” es habitual que las definiciones contengan “conjunto de” o “combinación de” habilidades, saberes, conocimientos, etc. Sin embargo, lo importante de una competencia es la forma en la que se combinan los elementos que la forman, la forma en que una persona aplica el pensamiento para lograr combinar todos sus recursos orientados a resolver una tarea concreta. Según esto, no sería más competente

quien más sabe, sino quien mejor utiliza lo que sabe para resolver un determinado problema en un contexto determinado.

### ***Definición semántica de las competencias básicas***

En los currículos oficiales de las administraciones educativas las competencias básicas aparecen como un elemento curricular más. Por una parte aparecen las competencias básicas definidas semánticamente, con una visión global de sus implicaciones para el aprendizaje y una referencia general de la contribución que cada una de las áreas curriculares puede hacer a cada una de ellas. Por otra parte, se recoge cada área con sus objetivos, contenidos y criterios de evaluación.

La inclusión de las competencias básicas tiene como una de sus finalidades, integrar los diferentes aprendizajes, pero la falta de una definición operativa de cada una de las competencias relacionándolas con los elementos propios de cada una de las áreas curriculares (objetivos, contenidos, criterios de evaluación), supone una dificultad añadida para su puesta en práctica en el currículo escolar.

## **2. Dificultades propias de los centros educativos**

### ***Interpretación del diseño curricular***

En la búsqueda por un desarrollo eficaz en la construcción del currículo puede aparecer una preocupación esencial: encontrar la forma correcta del desarrollo, la forma que inicialmente puede contener el diseño curricular. Esta interpretación del currículo se define como “preformista”. La lectura del diseño se convierte en una búsqueda de su sentido oculto, su verdadero y correcto desarrollo sobre las verdaderas intenciones de sus autores.

*“Una de las dificultades más importantes a las que se enfrenta este modelo adaptativo de construcción del currículo es la mentalidad preformista que tanto las administraciones públicas, como los servicios educativos y el propio profesorado pueden adoptar en el momento del desarrollo”*

*(Moya, 1993).*

### ***Definición operativa delegada a los centros***

La administración educativa, parte del principio de autonomía pedagógica, de organización y de gestión de los centros educativos por el que a los centros docentes les corresponde desarrollar y completar, en su caso, el currículo establecido.

Los centros educativos, por su parte, demandan orientaciones, colaboración y líneas coherentes donde actuar a las administraciones educativas. La falta de colaboración entre

ambas puede conducir a una toma de decisiones equivocada empobreciendo el currículo de los centros como, por ejemplo, identificar las competencias básicas con los contenidos mínimos de las áreas instrumentales, o relacionar cada competencia básica con un área curricular concreta.

### ***Evaluación de las competencias básicas***

La acción de evaluar tiene una dificultad inherente que es necesario superar, esto da lugar a errores tales como: utilizar la evaluación con el único fin de calificar a los alumnos, asociar la evaluación a una forma de castigo, identificar la evaluación con medición de resultados, o sustituir una evaluación informal o intuitiva por una formal.

En el diseño curricular no se recogen unos criterios de evaluación propios de las competencias básicas. Únicamente se recogen los criterios de evaluación de cada una de las disciplinas de forma independiente, perdiendo de nuevo el enfoque integrador que se pretende alcanzar con la inclusión de las competencias básicas. Incluso se les puede restar valor al no aparecer oficialmente en los formatos de evaluación.

Por otro lado, la incorporación de las pruebas de diagnóstico por las que se evalúa el desarrollo de las competencias básicas para valorar la eficacia del sistema educativo y definir estrategias de mejora, pueden conllevar a otro error común: proponer actividades para los alumnos que imiten las actividades propuestas en este tipo de pruebas. Esto puede conllevar que el currículo real de los centros se oriente a preparar a los alumnos para este tipo de pruebas.

## **3. Dificultades propias de los docentes**

### **Ignorar los proyectos educativos**

Las competencias básicas suponen la integración del currículo formal, no formal e informal. Elaborar la programación de aula teniendo en cuenta únicamente el diseño curricular, sin tener en cuenta el proyecto educativo de centro, supone ignorar la propia existencia del centro educativo y del resto de la comunidad educativa.

### **Selección de tareas**

La selección de tareas constituye el núcleo más importante para transformar el diseño curricular en un currículo integrado. Esto requiere mantener, modificar o incorporar algunas prácticas educativas, favoreciendo la búsqueda de un modelo integrado de enseñanza.

*“La labor de profesores y de alumnos desarrollando un currículum está mediatizada por las formas de trabajar con él, pues esa mediación es la que condiciona la calidad de la experiencia docente”*

*(Gimeno Sacristán, 1988:266)*

### **Salvar las apariencias**

En ocasiones, se puede caer en la tentación de mantener anteriores proyectos educativos y programaciones de aula pero incluyendo, en un epígrafe y de forma puramente teórica y testimonial, las Competencias Básicas. Se mantiene el currículo anterior con este elemento añadido sin suponer cambios notables.

*“El cambio de currículum resulta necesario y, si posee un auténtico significado, difícil. Está condenado a ser parcial y fragmentado incluso en sistemas centralizados en donde los decretos educativos no siempre se imponen a aquellos a quienes se dirigen. Tiene que combatir la comodidad con la tradición. Para un profesor, la adopción de un nuevo currículum resulta tan difícil como la de una dieta rigurosa”*

*(Stenhouse, 1987)*

## **4. Conclusiones**

La incorporación de las competencias básicas en los distintos niveles del currículo se manifiesta, en última instancia, en el trabajo que se desarrolla en el aula.

Es necesario e imprescindible partir de una adecuada organización, secuenciación e integración de los elementos que componen el currículo. Pero sería utópico realizar este trabajo si no se parte de la colaboración y cooperación, tanto horizontal como vertical, de todos los implicados en educación.

Las líneas de colaboración verticales permitirán concretar el currículo desde la propuesta de la administración hasta el desarrollo del mismo en el aula. Para ello las administraciones educativas pertenecientes a cada comunidad deberán dar respuesta a las demandas y necesidades de formación e información por parte de los centros educativos.

Por otra parte, las líneas de colaboración horizontales permitirán en los distintos estamentos, y más concretamente en los centros educativos, llegar a un acuerdo en la elección de aquellos modelos de enseñanza, tareas e instrumentos de evaluación más adecuados que permitan el desarrollo y adquisición de competencias básicas

En coherencia con todo lo expuesto anteriormente, las competencias básicas nos dan una visión más amplia e integradora del currículo educativo. Por tanto si, por un lado, la preocupación última del docente consiste en la búsqueda de métodos de enseñanza, tareas e

García Alonso, M. (2010). Dificultades para la incorporación de competencias básicas en los niveles de concreción del currículo (pp. 265-271), en M.A. Gallardo, M.A. Jiménez, R. Llamas y J.M. Trujillo, *Actas de las I Jornadas de Innovación y Buenas Prácticas en el Aula*. Melilla: Facultad de Educación y Humanidades.

---

instrumentos de evaluación que permitan la mejor adquisición de aprendizajes para sus alumnos, por otro lado, esto no serviría de nada si no es compartido, si estos logros no son extensibles al resto de la comunidad educativa, quedando relegados a las paredes del aula.

Este cambio de perspectiva permitirá pasar de una educación para el aula a una educación para y por la sociedad.

## **Referencias Bibliográficas**

DeSeCo (2000). Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations, background paper, OCDE.

Eurydice, (2002). Competencias clave. Dirección General de Educación y Cultura. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Gimeno Sacristán, J. (1991) El currículum: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata

Proyecto Atlántida. (2007). Materiales para el asesoramiento en Competencias Básicas. Madrid: Alianza Editorial.

Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria en España (BOE 8/12/2006).

Stenhouse, L. (1987) La investigación como base de la enseñanza. Madrid: Morata.

VV.AA. (2008). "¿Cómo mejorar el currículo actual con la incorporación de las competencias básicas?". Periódico profesional ESCUELA, Monográfico 9 (junio), 4-7.

Zabala, A. y Arnau Belmonte, L. (2007). 11 ideas clave: cómo aprender y enseñar competencias. Barcelona: Graó.



# Inclusión de las competencias básicas en el currículo de bachillerato

---

**Caparrós Jiménez, Alfonso**

I.E.S. Rusadir de Melilla

**Martínez Felices, José María**

I.E.S. Leopoldo Queipo de Melilla

**Martínez Felices, Juan**

C.C. Nuestra Señora del Buen Consejo de Melilla

**Pérez Vadillo, Raquel**

C.C. Nuestra Señora del Buen Consejo de Melilla

**Salgado, Mariano**

I.E.S. Enrique Nieto de Melilla

## Introducción

El desarrollo integral del individuo ha sido uno de los fines y objetivos prioritarios de los diferentes sistemas educativos desde 1990 en España, así como en el resto del mundo. La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), firmada por España con fecha 24 de noviembre de 1977, determinó el planteamiento axiológico que desencadena esta opción educativa en los países democráticos que la suscribieron.

Esta tendencia filosófica se materializa en España con la aprobación de la Constitución Española (1978). Todas las leyes que desde entonces han regido el Sistema Educativo recogen esta forma “social” de concebir la educación de las personas como futuros ciudadanos. Para ello, y más concretamente desde la LOGSE, los objetivos son expresados en términos de capacidades, considerando al individuo, como hemos visto, desde una concepción social. Éste es uno de los fundamentos de las teorías cognitivas, y sobre el que César Coll (1986) desarrolló la teoría constructivista que sustentó la Reforma de 1990; y que perpetúa, en última instancia, la nueva Ley Orgánica Educación (2006).

La reforma de 1990 modificó los fundamentos tanto psicológicos como pedagógicos, provocando el cambio conceptual radical respecto a los planteamientos conductistas de la LGE (1970). Desde entonces, y hasta la actualidad, “se considera al individuo como una potencialidad, que aceptando la heterogeneidad y diversidad del grupo en el que se encuentra, debe ser desarrollado al límite de sus posibilidades”.

La actual LOE (2006), concibe la educación como “el medio más adecuado para construir la personalidad del alumno, desarrollando al máximo sus capacidades, conformando su propia identidad personal y configurando su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica”

El intento de atender la heterogeneidad del alumnado, aceptando sus diferencias, es la razón que determina en el constructivismo la concepción del individuo desde el desarrollo de capacidades. Este aspecto se pone de manifiesto en la LOE (2006) al establecer “los objetivos se formulan en términos de capacidades”.

## **1. Las competencias básicas**

Es importante destacar que, dichas capacidades han sido establecidas por la administración educativa por primera vez para la etapa de Educación Primaria bajo la denominación de “competencias básicas”, considerándolas como herramientas que permiten identificar aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles cuya consecución debe “capacitar a los alumnos y alumnas para su realización personal, el ejercicio de la ciudadanía activa, la incorporación a la vida adulta de manera satisfactoria y el desarrollo de un aprendizaje permanente a lo largo de la vida”.

La importancia concedida a las competencias básicas a lo largo del currículo de Educación Primaria, por parte de la administración educativa, vuelve a ponerse de manifiesto al pronunciándose en los siguientes términos “a través de las áreas y materias del currículo se pretende que todos los alumnos adquieran las competencias básicas. Sin embargo, no existe una relación unívoca entre la enseñanza de determinadas áreas o materias y el desarrollo de ciertas competencias. Cada una de las áreas contribuye al desarrollo de diferentes competencias y, a su vez, cada una de las competencias básicas se alcanzará como consecuencia del trabajo en varias áreas o materias”.

Además, según el marco propuesto por la Unión Europea, y de acuerdo con las consideraciones que se acaban de exponer, en el currículo establecido para enseñanza obligatoria se identifican ocho competencias básicas:

COMPETENCIA	DEFINICIÓN
<b>Comunicación en la lengua materna</b>	Comunicación es la habilidad para expresar e interpretar pensamientos, sentimientos y hechos tanto de forma oral como escrita (escuchar, hablar, leer y escribir), y para interactuar lingüísticamente de forma apropiada en una amplia gama de contextos sociales y culturales—educación y formación, trabajo, hogar y ocio.
<b>Comunicación en una lengua extranjera</b>	La comunicación en lenguas extranjeras comparte de forma general las principales dimensiones de las destrezas de comunicación en la lengua materna: está basada en la habilidad para comprender, expresar e interpretar pensamientos, sentimientos y hechos tanto de forma oral como escrita (escuchar, hablar, leer y escribir) en una gama apropiada de contextos sociales — trabajo, hogar, ocio, educación y formación — de acuerdo con los deseos y necesidades de cada uno. La comunicación en lenguas extranjeras también necesita destrezas tales como la mediación y el entendimiento intercultural. El grado de habilidad variará entre las cuatro dimensiones, entre las diferentes lenguas y de acuerdo con el entorno y herencia lingüística del individuo.
<b>Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología</b>	La alfabetización numérica es la habilidad para usar la suma, resta, multiplicación, división y ratio en cálculo mental y escrito para resolver una serie de problemas en situaciones cotidianas. Se enfatiza el proceso más que el resultado, y la actividad más que el conocimiento. La alfabetización científica se refiere a la habilidad y disposición para usar la totalidad de los conocimientos y la metodología empleada para explicar el mundo natural. La competencia en tecnología es entendida como el entendimiento y aplicación de esos conocimientos y metodología con objeto de modificar el entorno natural en respuesta a deseos o necesidades humanas
<b>Competencia digital</b>	La competencia digital implica el uso confiado y crítico de los medios electrónicos para el trabajo, ocio y comunicación. Estas competencias están relacionadas con el pensamiento lógico y crítico, con destrezas para el manejo de información de alto nivel, y con el desarrollo eficaz de las destrezas comunicativas.  En el nivel más básico, las destrezas de TIC comprenden el uso de tecnologías multimedia para recuperar, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y para comunicar y participar en foros a través de Internet.
<b>Aprender a aprender</b>	‘Aprender a aprender’ comprende la disposición y habilidad para organizar y regular el propio aprendizaje, tanto

COMPETENCIA	DEFINICIÓN
	individualmente como en grupos. Incluye la habilidad de organizar el tiempo propio de forma efectiva, de resolver problemas, de adquirir, procesar, evaluar y asimilar conocimientos nuevos, y de ser capaz de aplicar nuevos conocimientos en una variedad de contextos — en el hogar, en el trabajo, en la educación y en la formación. En términos más generales, aprender a aprender contribuye enormemente al manejo de la vida profesional propia.
<b>Competencias interpersonales y cívicas</b>	Las competencias interpersonales comprenden todo tipo de comportamientos que un individuo debe dominar para ser capaz de participar de forma eficiente y constructiva en la vida social, y para poder resolver conflictos cuando sea necesario. Las destrezas interpersonales son necesarias para que haya una interacción efectiva individualizada o en grupos, y son empleada tanto en el ámbito público como en el privado.
<b>Espíritu emprendedor</b>	El espíritu emprendedor tiene un componente activo y otro pasivo: comprende tanto la capacidad para inducir cambios como la habilidad para acoger, apoyar y adaptarse a los cambios debidos a factores externos. El espíritu emprendedor implica ser responsable de las acciones propias, ya sean positivas o negativas, el desarrollo de una visión estratégica, marcar y cumplir objetivos y estar motivado para triunfar.
<b>Expresión cultural</b>	La ‘expresión cultural’ comprende una apreciación de la importancia de la expresión de ideas de forma creativa en una serie de medios de expresión, incluyendo la música, expresión corporal, literatura y artes plásticas.

**Tabla 1. Competencias básicas en la enseñanza obligatoria**

## 2. Las competencias básicas en Bachillerato

Es importante destacar que, a diferencia de lo que ocurre en el currículo correspondiente a las enseñanzas obligatorias, el *REAL DECRETO 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas* no incorpora el concepto de “competencias básicas” a los cuatro elementos tradicionales del currículo (objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación) con los que desarrollaremos nuestra labor docente. La administración educativa considera que los alumnos, al llegar a esta etapa, han debido de alcanzarlas y el Bachillerato se establece con la finalidad de *“proporcionar a los alumnos formación, madurez intelectual y humana, conocimientos y habilidades que le permitan desarrollar funciones sociales e incorporarse a la*

*vida activa con responsabilidad y competencia. Asimismo, capacitará a los alumnos para acceder a la educación superior”.*

En el *RD 1467/2007* no hay una referencia explícita, ni en la introducción, ni en el articulado del aprendizaje por competencias. Aunque en el artículo 2, al referirse a los fines del Bachillerato, sí encontramos una referencia implícita, pues vincula el concepto de final de competencia en sentido amplio, al considerar que el Bachillerato tiene que “*proporcionar a los estudiantes formación, madurez intelectual y humana, conocimientos y habilidades que les permitan desarrollar funciones sociales e incorporarse a la vida activa con responsabilidad y competencia*”. Pero no encontramos una mínima identificación de qué se puede considerar como capacidades en esta etapa educativa.

Resulta paradójico que en la enseñanza superior universitaria las reformas que se emprenden en el ámbito del Espacio Europeo de Enseñanza Superior están orientadas a “promover el aprendizaje por competencias, ya no básicas, sino vinculadas al desarrollo profesional y académico de cada área de conocimiento especializado”.

Es evidente que el Estado, en Bachillerato, ha apostado por un marco muy abierto donde, las Comunidades Autónomas deben concretarlas, pero ya falta una referencia general sistemática de partida. Así, la diversidad de interpretaciones es notable, esto lo podemos observar en sus correspondientes Decretos. Como ejemplo vale la siguiente muestra:

- A. **La Comunidad Autónoma de Andalucía** en el DECRETO 416/2008<sup>9</sup>, afirma que “*el Bachillerato contribuirá a desarrollar en el alumnado los saberes, las **capacidades**, los hábitos, las actitudes y los valores que les permitan alcanzar, además de los objetivos enumerados en el Art. 33 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, los siguientes:*
- a. *Las **habilidades** necesarias para contribuir a que se desenvuelvan con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan, participando con actitudes solidarias, tolerantes y libres de prejuicios.*
  - b. *La **capacidad** para aprender por sí mismo, para trabajar en equipo y para analizar de forma crítica las desigualdades existentes e impulsar la igualdad, en particular, entre hombres y mujeres.*
  - c. *La **capacidad** para aplicar técnicas de investigación para el estudio de diferentes situaciones que se presenten en el desarrollo del currículo.*

El término *capacidad* aparece tres veces de forma explícita en el artículo dedicado a los Fines de Bachillerato. Así mismo, en el Art. 6.3 encontramos: *El currículo del Bachillerato se orientará a:*

*Desarrollar, de forma integral, las aptitudes y las **capacidades** del alumnado que permitan su integración social como adulto.*

Sin embargo, el resto del Decreto omite por completo cualquier referencia a las competencias, tan presentes en la enseñanza obligatoria, o a la posible relación entre las competencias y las capacidades.

- B. Frente a la opción de la Comunidad de Andalucía, la **Comunidad de Castilla la Mancha** ha realizado una interpretación distinta en su *Decreto 85/2008*. La redacción del artículo dedicado a los fines es distinta, así en el Art. 3 encontramos: *“La finalidad del bachillerato es proporcionar a los estudiantes formación, madurez intelectual y humana, así como los conocimientos y habilidades que les permita desarrollar sus funciones sociales y laborales con responsabilidad, **competencia** y solidaridad, y **capacitarles** para acceder a la educación superior”.*

Como se puede apreciar la redacción no está desglosada en distintos apartados como ocurre en el decreto de Andalucía, pero además, y esto es lo más significativo, aparece la palabra *capacitarles*, referida a la capacidad de llevar a cabo estudios superiores, y la palabra *competencias* referida a la posibilidad de realizar funciones sociales de forma competente. Esta formulación tiene una consecuencia directa, la inclusión en el currículo de Bachillerato las competencias básicas. De este modo, el Decreto tiene un anexo dedicado completamente a las competencias, donde establece: *“Las distintas materias del currículo de bachillerato contribuyen a desarrollar, por una parte, competencias de carácter común que profundizan en la madurez intelectual, social y humana y, por otra, competencias más específicas que van a permitir al alumnado incorporarse a la vida activa y desarrollar las habilidades necesarias para acceder a la educación superior.”*

Según esto, en la Comunidad de Castilla la Mancha las competencias no solo se incluyen en el Bachillerato, sino que se dividen en competencias de carácter común y competencias específicas: *“A través del currículo de bachillerato y de las diferentes actuaciones que se llevan a cabo en el centro, el alumnado desarrolla unas competencias de carácter común y otras más específicas. Dentro de las primeras se incluyen:*

- *Competencia en comunicación lingüística.*
- *Tratamiento de la información y competencia digital.*
- *Competencia social y ciudadana.*
- *Autonomía y espíritu emprendedor.*
- *Competencia emocional.*

*Y entre las específicas, asociadas a cada una de las modalidades, están:*

- *Competencia científica y tecnológica.*
- *Competencia social y científica.*
- *Competencia cultural y artística.”*

Por último, entre las competencias de carácter común encontramos una nueva competencia que tampoco está presentes en el resto de las comunidades en los Decretos dedicados a la ordenación y el currículo de la enseñanza obligatoria; **la competencia emocional**. Esta competencia reza: *“La competencia emocional se define por la madurez que la persona demuestra en sus actuaciones tanto consigo mismo como con los demás, especialmente a la hora de resolver los conflictos que el día a día le ofrece.”* Al parecer esta competencia está directamente con la capacidad de realizar funciones sociales y laborales con responsabilidad, explícitamente citadas en el Art. 3 *Decreto 85/2008*.

- C. El último caso que vamos a analizar para ejemplificar el amplio margen interpretativo, que permite el R.D.1467/2007 es el de **la Región de Murcia**. Esta comunidad, al desarrollar el Decreto 262/2008, establece: *“De acuerdo con el artículo 2 del Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, el bachillerato tiene como finalidad proporcionar a los estudiantes formación, madurez intelectual y humana, conocimientos y habilidades que les permitan desarrollar funciones sociales e incorporarse a la vida activa con responsabilidad y competencia. Asimismo, capacitará a los alumnos para acceder a la educación superior.”*

La redacción de los fines del Bachillerato en este caso, es similar a la de Castilla la Mancha, y tampoco aparecen desglosados por apartados como en el caso de la Comunidad La Autónoma de Andalucía. Sin embargo, en todo el Decreto no aparece referencia alguna más a las capacidades o las competencias.

### **3. Conclusiones**

En un principio, encontramos múltiples dificultades a la hora de abordar el tema propuesto, observando que el currículo establecido por el Estado carece de un marco de referencia concreto, es decir, cada Comunidad Autónoma ha interpretado libremente, en sus Decretos correspondientes, un tema de gran importancia que condiciona sobre manera nuestro proceso de enseñanza.

En este trabajo, hemos intentado analizar, aspectos tan comunes, y a la vez tan desconocidos, como son las competencias básicas, las capacidades, las habilidades, las destrezas, además de entender por qué se han incluido en el currículo, cuáles son las directrices europeas al respecto y cómo ha modificado el tradicional proceso de enseñanza – aprendizaje.

Podemos concretar que, trabajar en esta cuestión nos ha permitido reflexionar sobre cómo podemos mejorar nuestra instrucción desde su planificación (facilitando el diseño de la programación), durante el proceso de enseñanza (poniendo de manifiesto las destrezas básicas), así como la evaluación final (según el grado de adquisición de las destrezas).

## Referencias Bibliográficas

Constitución Española (1978) .E. Art. 27.2 “la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales”.

LODE, LOPEG, LOGSE, LOCE y, finalmente, la actual LOE.

(Ausubel, 1968, 1983; Piaget, 1967, 1981; Vigotstky, 1979; Novak y Gowin, 1988; Bruner, 1970, 1975, 1978).

(Pérez Pueyo, 2005, 2006).

LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Preámbulo.

REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. (BOE 8 diciembre 2006).

REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. Anexo I. (BOE 8 diciembre 2006).

REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Anexo II. ( BOE 5 enero 2007).

DECRETO 416/2008, de 22 de julio, por el que establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes al Bachillerato. Art 4: Fines

DECRETO 85/2008, de 17 de junio, por el que establece y ordena el currículo del bachillerato.

DECRETO 85/2008, de 17 de junio, por el que establece y ordena el currículo del bachillerato. Anexo I.

DECRETO 262/2008, de 5 de septiembre, establece el currículo del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Art 3.

# La formación en el Sistema Educativo. La competencia profesional

---

Salgado Mena, María del Carmen  
Cotaina Castro, Mabel  
Muñoz Espinosa, Juan Enrique

## Resumen:

La formación profesional se encuentra inmersa en un proceso de adaptación de los Títulos de los ciclos formativos a lo dispuesto en la LOE, dando lugar a la desaparición, renovación e implantación de títulos. En este contexto se está produciendo una ordenación general de la formación profesional específica

Esta situación hace que en la actualidad coexistan ciclos formativos regulados por la LOGSE y el RD 676/93 y ciclos formativos regulados por la LOE y el RD 1538/2006, de tal forma que del total de 158 títulos sólo se han actualizado 40 de los cuales el MEC ha aprobado 31 currículos.

## 1. El modelo actual de Formación Profesional

La estructura del actual sistema de Formación Profesional se articula a través del Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales, como referente común para todas las formaciones recogidas en el Catálogo de Títulos Profesionales (formación reglada, actualmente inicial) y en el repertorio de Certificados de Profesionalidad (formación ocupacional- formación a lo largo de la vida).

El sistema pasa a denominarse Sistema Nacional de Formación Profesional y Cualificaciones. Concebido como sistema integrado, está constituido por cinco componentes básicos interrelacionados:

- El Catálogo Nacional de Cualificaciones.
- El catálogo modular de FP, asociado al catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales.

- El sistema de información/orientación profesional.
- La evaluación y la calidad del sistema.
- Un procedimiento de evaluación, reconocimiento, acreditación y registro de las competencias.

La estructura de la FP se organiza a través de “Familias profesionales” y Niveles de cualificación.

Dentro de cada familia, se indican las “cualificaciones profesionales” más significativas, entendiendo por cualificación profesional el “conjunto de competencias profesionales que pueden ser adquiridas mediante formación modular u otros sistemas”.

Cada cualificación se ordena en cinco niveles que abarcan desde labores subalternas hasta la capacidad para actividades complejas.

<b>Niveles de Cualificación</b>	
<b>Nivel 1</b>	Competencia en un conjunto reducido de actividades de trabajo simples dentro de procesos normalizados. Conocimientos teóricos y las capacidades prácticas limitados.
<b>Nivel 2</b>	Competencia en un conjunto de actividades determinadas que pueden ejecutarse con autonomía. Capacidad de utilizar instrumentos y técnicas propias. Conocimientos de fundamentos técnicos y científicos de la actividad y del proceso.
<b>Nivel 3</b>	Competencia en actividades que requieren dominio de técnicas y se ejecutan con autonomía. Responsabilidad de supervisión de trabajo técnico y especializado. Comprensión de los fundamentos técnicos y científicos de las actividades y del proceso.
<b>Nivel 4</b>	Competencia en un amplio conjunto de actividades complejas. Diversidad de contextos con variables técnicas, científicas, económicas y organizativas. Responsabilidad de supervisión de trabajo y asignación de recursos. Capacidad de innovación para planificar acciones, desarrollar proyectos, procesos, productos o servicios.
<b>Nivel 5</b>	Competencia en un amplio conjunto de actividades muy complejas ejecutadas con gran autonomía. Diversidad de contextos, a menudo impredecibles. Planificación de acciones y diseño de productos, procesos o servicios. Responsabilidad en dirección y gestión.

El nivel de cualificación depende de las “unidades de competencia” profesionales que se adquieran mediante un sistema modular de formación, en el que se incluyen los conocimientos no reglados y la experiencia laboral y que permiten adquirir la competencia

profesional concebida como el conjunto de conocimientos y capacidades que permiten el ejercicio de una profesión.

Para integrar estos conocimientos se arbitra un sistema dirigido a reconocer, evaluar y acreditar las competencias profesionales adquiridas mediante la experiencia laboral o por vías no formales de formación, siendo el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales el referente de este proceso.

Si las competencias profesionales evaluadas al trabajador, no alcanzan a completar las cualificaciones recogidas en algún título de formación profesional o certificado de profesionalidad, se le realiza una acreditación parcial acumulable. De este modo, si así lo desea, el trabajador podrá completar su formación para la obtención del correspondiente título o certificado.

## 2. La Formación Profesional en el Sistema Educativo

### 2.1 Marco legal

- Ley Orgánica General del Sistema Educativo (**LOGSE**), de 3 de octubre de 1990
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio de las Cualificaciones y de la Formación Profesional
- Real Decreto 676/1993, de 7 de mayo, por el que se establecen directrices generales sobre los títulos y las correspondientes enseñanzas mínimas de formación profesional.
- Real Decreto 1128/2003, de 5 de septiembre, por el que se regula el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales
- Real Decreto 1538/2006, de 15 de diciembre, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo.
- Real Decreto 1558/2005, de 23 de diciembre, por el que se regulan los requisitos básicos de los centros integrados de formación profesional.
- Real Decreto 229/2008, de 15 de febrero, por el que se regulan los centros de referencia nacional en el ámbito de la formación profesional
- En el sistema educativo, la formación profesional ha pasado de denominarse reglada a formación inicial y se compone de formación profesional de base y formación profesional específica

**La FP de base** es la formación básica de carácter profesional que los alumnos reciben en la educación secundaria obligatoria y en el Bachillerato.

**La formación profesional específica** es el conjunto de habilidades y conocimientos profesionalizadores relativos a una profesión y que se adquieren en los ciclos formativos de

grado medio y superior. Así mismo, la integran los Programas de Cualificación Profesional Inicial dirigido a aquellos alumnos que no han obtenido la titulación en la ESO. (Garantía social)

La formación profesional en el sistema educativo, según el RD 1538/2006 por el que se establece la ordenación general de la formación profesional, la define como “el conjunto de acciones formativas que capacitan para el desempeño cualificado de las diversas profesiones, el acceso al empleo y la participación activa en la vida social, cultural y económica”.

Esta formación tiene por finalidad preparar a los alumnos y a las alumnas para la actividad en un campo profesional y facilitar su adaptación a las modificaciones laborales que pueden producirse a lo largo de su vida, así como contribuir a su desarrollo personal, al ejercicio de una ciudadanía democrática y al aprendizaje permanente.

Estas enseñanzas tienen por objeto conseguir que los alumnos y las alumnas adquieran las capacidades que les permitan:

- a. Desarrollar la competencia general correspondiente a la cualificación o cualificaciones objeto de los estudios realizados
- b. Comprender la organización y características del sector productivo correspondiente, así como los mecanismos de inserción profesional; conocer la legislación laboral y los derechos y obligaciones que se derivan de las relaciones laborales.
- c. Aprender por sí mismos y trabajar en equipo, así como formarse en la prevención de conflictos y en la resolución pacífica de los mismos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social.
- d. Trabajar en condiciones de seguridad y salud, así como prevenir los posibles riesgos derivados del trabajo.
- e. Desarrollar una identidad profesional motivadora de futuros aprendizajes y adaptaciones a la evolución de los procesos productivos y al cambio social.
- f. Afianzar el espíritu emprendedor para el desempeño de actividades e iniciativas profesionales.
- g. Lograr las competencias relacionadas con las áreas prioritarias.
- h. Hacer realidad la formación a lo largo de la vida y utilizar las oportunidades de aprendizaje a través de las distintas vías formativas para mantenerse actualizado en los distintos ámbitos: social, personal, cultural y laboral, conforme a sus expectativas, necesidades e intereses.

Asimismo, la formación profesional fomentará la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres para acceder a una formación que permita todo tipo de opciones profesionales y el ejercicio de las mismas.

## **ORDENACIÓN DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL ESPECÍFICA EN EL SISTEMA EDUCATIVO:**

La Formación Profesional se estructura en familias profesionales y en ciclos formativos

Las familias profesionales son un conjunto de profesiones agrupadas según criterios de afinidad formativa. Se agrupan en ellas un abanico de profesiones que poseen un tronco común de conocimientos y habilidades. En la actualidad existe un total de 26 familias profesionales en la formación profesional específica.

Los ciclos formativos de la nueva formación profesional son el conjunto de conocimientos, habilidades, formación práctica y actitudes que preparan al estudiante para el ejercicio cualificado de varias profesiones, durante un periodo de tiempo determinado en el que se imparten contenidos específicos. Proporcionan al alumno la formación necesaria para adquirir la competencia profesional propia de cada título y comprende la organización y las características del sector correspondiente.

Los Ciclos Formativos se organizan en dos niveles: Ciclos Formativos de grado medio y Ciclos Formativos de grado superior.

Los ciclos formativos de grado medio forman parte de la educación secundaria postobligatoria y se obtiene el título de Técnico y los ciclos formativos de grado superior forman parte de la educación superior y se obtiene el título de Técnico superior.

Los títulos son el instrumento que acredita las cualificaciones y competencias propias de cada uno de ellos y aseguran un nivel de formación, incluyendo competencias profesionales, personales y sociales para favorecer la competitividad, la empleabilidad y la cohesión social.

La duración de los ciclos no se establece en cursos o años académicos sino en horas que se distribuirán en un calendario igual o distinto al académico en función de las necesidades de cada ciclo. Esta duración, en los nuevos ciclos, es en general de 2000 horas tanto para los de grado medio como superior.

Los ciclos formativos se organizan en módulos profesionales de duración variable.

Los módulos profesionales están constituidos por áreas de conocimiento teórico-prácticas, en función de las competencias profesionales, incluyendo las definidas en las unidades de competencia, las competencias sociales y las personales que se pretendan alcanzar. Estos módulos profesionales, según su naturaleza, están asociados o no a unidades de competencia del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.

Los módulos profesionales constituyen las unidades de formación profesional que deben ser acreditadas y certificadas para conseguir la titulación, considerándose equivalente a los términos “materia” y “área” de la formación general.

Los módulos profesionales asociados a UC son los módulos que dan respuestas directas al desarrollo de procedimientos descritos en las distintas unidades de competencia

Los módulos profesionales no asociados a UC dan respuestas a los conceptos y a las técnicas básicas de interpretación y de aplicación que sirven de soporte para el desarrollo de los procedimientos de los módulos asociados.

Estos módulos dan respuestas a los que la Ley denomina la formación de las áreas prioritarias y a la Formación relacionada con la orientación y relaciones laborales y el desarrollo del espíritu emprendedor.

Los módulos que componen la formación de las áreas prioritarias son:

- Módulo de tecnología de la información y comunicación.
- Módulo de Idiomas
- Módulo de Prevención de riesgos laborales

En los ciclos en la que la formación de estas áreas prioritarias no se establezcan en módulos profesionales específicos, dicha formación se incorpora de forma transversal en los módulos profesionales que forman el título.

Los módulos que componen la formación relacionada con la orientación y relaciones laborales y el desarrollo del espíritu emprendedor son:

- Módulo de Formación y Orientación Laboral.
- Módulo de Empresa e iniciativa emprendedora.

Estos módulos están incluidos en todos los ciclos formativos y su formación va dirigida a conocer las oportunidades de aprendizaje, las oportunidades de empleo, la creación y gestión de empresas y el autoempleo, la organización del trabajo y las relaciones en la empresa, a conocer la legislación laboral básica, la relativa a la igualdad de oportunidades y no discriminación de las personas con discapacidad, así como los derechos y deberes que se derivan de las relaciones laborales, para facilitar el acceso al empleo o la reinserción laboral.

### **3. Formación en Centros de Trabajo**

Todos los ciclos formativos incluyen un módulo de formación en centros de trabajo que no tiene carácter laboral y del que podrán quedar exentos quienes acrediten una experiencia laboral relacionada con los estudios profesionales respectivos.

La formación en centros de trabajo incorpora la realización de prácticas programadas entre los centros educativos y los centros de trabajo y el estudio de la organización de los procesos productivos y de las relaciones laborales en la empresa o lugar de trabajo.

En todos los ciclos formativos de grado superior se incorpora el módulo profesional de proyecto, que tiene por objeto la integración de las diversas capacidades y conocimientos, se realiza durante el último período del ciclo formativo y se evalúa una vez cursado el módulo profesional de centros de trabajo.

La superación de un ciclo formativo requiere la evaluación positiva en todos los módulos profesionales que lo componen.

### **ESTRUCTURA DE UN MÓDULO PROFESIONAL**

Se desarrollan en los siguientes puntos:

- Se establece un código numérico para cada módulo profesional
- Resultados de aprendizaje y criterios de evaluación.

Los resultados de aprendizaje son la «expresión de lo que una persona sabe, comprende y es capaz de hacer al culminar un proceso de aprendizaje; se define en términos de conocimientos, destrezas y competencia».

En los títulos LOGSE vienen expresados en términos de capacidades terminales.

Para cada resultado de aprendizaje se determinan los criterios de evaluación.

- Duración en horas: cada módulo profesional se determina su duración en horas lectivas.
- Contenidos básicos: se relacionan todos los contenidos mínimos que se han impartido en ese módulo
- Orientaciones pedagógicas: Indica la función que se puede desempeñar una vez que se haya superado un módulo formativo concreto. A su vez define en qué consiste la función que se puede realizar una vez superados todos los resultados de aprendizaje.

A su vez también asocia para cada función las actividades profesionales que se puede desarrollar.

Indica los objetivos generales del artículo 9 que se alcanzan con cada uno de los resultados de aprendizaje y qué competencias de las enumeradas en el artículo 5 se adquieren.

Por último enumera las líneas de actuación en el proceso enseñanza-aprendizaje que permiten alcanzar los objetivos del módulo.

## **NIVELES DE CONCRECIÓN CURRICULAR DE LA FP**

El currículum es abierto y flexible y de acuerdo con el marco curricular actualmente establecido, designa cada uno de los momentos o etapas en los que se diseña y/o desarrolla. Éste queda articulado y definido en tres niveles de concreción, que implican fases sucesivas y progresivamente más concretas de elaboración y aplicación:

1. Diseño Curricular Prescriptivo
2. Proyecto Curricular de Ciclo
3. Programaciones.

### **Primer nivel curricular: Diseño Curricular Prescriptivo (MEC y CCAA)**

Establecimiento de las enseñanzas mínimas y el currículum

En formación profesional, para cada ciclo formativo, el primer nivel de concreción curricular viene determinado por dos normas:

- RD que establece el correspondiente el correspondiente **Título y Enseñanzas Mínimas**.

Es aprobado por el Ministerio de Educación, Política Social y Deporte para todo el territorio español. Posee un carácter obligatorio y constituye un factor básico de homologación.

- RD, Decreto u OM por la que se establece el **currículo** del ciclo formativo. Son aprobados por las Administraciones Educativas.

### **Segundo nivel curricular: Proyecto curricular del ciclo (Centro Educativo)**

Es el conjunto de decisiones articuladas que materializan el Currículo en propuestas de intervención adecuadas a un contexto específico con el fin de asegurar la coherencia de su práctica docente. Tiene carácter general y orientativo para un centro.

Partiendo del currículum prescriptivo y teniendo en cuenta el Proyecto Curricular de Centro, el departamento de la Familia Profesional y el equipo educativo elabora el proyecto curricular del ciclo formativo, adaptándolo al contexto productivo y socioeconómico del centro.

Las decisiones que los equipo docentes deben adoptar para desarrollar las funciones propias del Proyecto hacen referencias a las cuestiones básicas del currículo: Qué, cómo y cuándo enseñar y qué cómo y cuándo evaluar

### **Tercer nivel curricular: Programaciones**

Se definen a partir del marco de referencia establecido en el Proyecto Curricular del Ciclo, y mediante la contextualización de sus orientaciones en función de las características particulares de los alumnos a los que se dirige la intervención educativa. En las

programaciones se establece una secuencia ordenada y coherente de las unidades didácticas o unidades de programación que serán desarrolladas a lo largo de curso o ciclo de referencia

Tiene un carácter planificador del proceso de enseñanza-aprendizaje para un determinado grupo de alumnos/as

**ESTRUCTURA GENERAL DE Real Decreto por el que se establecen LOS títulos de Técnico Y TÉCNICO SUPERIOR y se fijan sus enseñanzas mínimas.**

### **CAPÍTULO I. DISPOSICIONES GENERALES.**

#### **Objeto.**

Estos Reales Decretos tienen por objeto el establecimiento del título de Técnico y Técnico Superior, con carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, así como de sus correspondientes enseñanzas mínimas.

### **CAPÍTULO II. IDENTIFICACIÓN DEL TÍTULO, PERFIL PROFESIONAL, ENTORNO PROFESIONAL Y PROSPECTIVA DEL TÍTULO EN EL SECTOR O SECTORES.**

#### **Identificación.**

- **Denominación:**
  - **Nivel:** Formación Profesional de Grado Medio o Grado Superior
  - **Duración:** 2000 horas, salvo algunas excepciones
  - **Familia Profesional a la que pertenecen.**
  - **Referente europeo:** CINE (Clasificación Internacional Normalizada de la Educación).
- **Perfil profesional del título.:** El perfil profesional del título de Técnico y Técnico Superior queda determinado por su competencia general, sus competencias profesionales, personales y sociales, y por la relación de cualificaciones y, en su caso, unidades de competencia del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales incluidas en el título.
  - **Competencia general.:** Describe de forma global el cometido y funciones esenciales del profesional correspondiente.
  - **Competencias profesionales, personales y sociales.:** Se hace una relación de las competencias profesionales, personales y sociales enumerándolas, para posteriormente asociarlas con cada una de los módulos profesionales del título.

- **Relación de cualificaciones y unidades de competencia del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales incluidas en el título.:** Se determinan las cualificaciones profesionales con la correspondiente codificación para su acreditación en el Catálogo Nacional de Cualificaciones. Cada una de las cualificaciones con sus unidades de competencia asociadas se determinan por diferentes reales decretos.
- **Entorno profesional.:** Indica el lugar de trabajo donde este técnico puede desempeñar sus funciones, ya sean PyMES, grandes empresas e indica las ocupaciones y puestos de trabajo más relevantes.
- **Prospectiva del título en el sector o sectores.:** Enumera algunas de las consideraciones que las Administraciones Educativas deberán tener en cuenta a la hora de otorgar el título de Técnico o Técnico Superior, adaptándose a las modificaciones del mercado.

### **CAPÍTULO III. ENSEÑANZAS DEL CICLO FORMATIVO Y PARÁMETROS BÁSICOS DE CONTEXTO.**

- **Objetivos generales.:** Enumeración de los objetivos generales que pretende el ciclo formativo y que deben alcanzar los alumnos. La superación de cada resultado de aprendizaje va a dar lugar a la consecución de los objetivos generales descritos en este apartado.
- **Módulos profesionales.** Se enumeran la relación de módulos en los que se organiza el ciclo.
- **Espacios y equipamientos.:** Los espacios necesarios para el desarrollo de las enseñanzas de cada ciclo formativo.
- **Profesorado.** Se determina para cada módulo la especialidad requerida al profesorado para su impartición. En algunos ciclos aparece la figura del experto o especialista, con experiencia laboral acreditada de un mínimo de tres años, en el sector vinculado a la familia profesional, realizando actividades productivas en empresas relacionadas implícitamente con los resultados de aprendizaje.

### **CAPÍTULO IV. ACCESOS Y VINCULACIÓN A OTROS ESTUDIOS, Y CORRESPONDENCIA DE MÓDULOS PROFESIONALES CON LAS UNIDADES DE COMPETENCIA.**

- **Acceso a otros estudios.:** Una vez superado un ciclo de grado medio se podrá acceder a cualquier modalidades de bachillerato y en los ciclos de grado superior tendrán acceso directo a las enseñanzas conducentes a los títulos universitarios de grado, en las condiciones de admisión que se establezcan.

- **Convalidaciones y exenciones.**: Se especifican las convalidaciones de módulos profesionales de la LOGSE con los de la LOE., así como las convalidaciones de módulos profesionales de cada ciclo formativo con materias de Bachillerato.

Serán objeto de convalidación los módulos profesionales, comunes a varios ciclos formativos, de igual denominación, duración, contenidos, objetivos expresados como resultados de aprendizaje y criterios de evaluación. Quienes hubieran superado el módulo profesional de FOL o el módulo profesional de Empresa e iniciativa emprendedora en cualquiera de los ciclos formativos correspondientes a los títulos establecidos al amparo de la LOE tendrán convalidados dichos módulos en cualquier otro ciclo formativo.

El módulo profesional de FOL de cualquier Título de formación profesional podrá ser objeto de convalidación siempre que se cumplan los requisitos establecidos en la nueva ordenación de la F.P., que se acredite, al menos, un año de experiencia laboral, y se posea el certificado de Técnico en Prevención de Riesgos Laborales, Nivel Básico.

Podrá determinarse la exención total o parcial del módulo profesional de formación en centros de trabajo por su correspondencia con la experiencia laboral.

- **Correspondencia de los módulos profesionales con las unidades de competencia para su acreditación, convalidación o exención.** Se determina la correspondencia de las unidades de competencia con los módulos profesionales que forman las enseñanzas del título para su convalidación o exención, así como la correspondencia de los módulos profesionales que forman las enseñanzas del título con las unidades de competencia para su acreditación.

## **ANEXO I. MÓDULOS PROFESIONALES.**

En este anexo se relacionan todos los módulos profesionales que componen el ciclo formativo.



# Las competencias en Formación Profesional

---

Llorens Palau, Elisabeth  
Pérez Fernández, Francisco  
Escobar Miravete, Isabel  
Vicente de los Reyes, María José  
Cortés de Benito, Pedro  
Serrano Millán, Rosa María

## Justificación

LEY ORGÁNICA DE 3 DE MAYO DE 2006

FORMACIÓN PROFESIONAL

### Artículo 39. Principios generales.

1. La formación profesional comprende el conjunto de acciones formativas que capacitan para el desempeño cualificado de las diversas profesiones, el acceso al empleo y la participación activa en la vida social, cultural y económica. Incluye las enseñanzas propias de la formación profesional inicial, las acciones de inserción y reinserción laboral de los trabajadores así como las orientadas a la formación continua en las empresas, que permitan la adquisición y actualización permanente de las competencias profesionales. La regulación contenida en la presente Ley se refiere a la formación profesional inicial que forma parte del sistema educativo.
2. La formación profesional, en el sistema educativo, tiene por finalidad preparar a los alumnos y las alumnas para la actividad en un campo profesional y facilitar su adaptación a las modificaciones laborales que pueden producirse a lo largo de su vida, así como contribuir a su desarrollo personal y al ejercicio de una ciudadanía democrática.
3. La formación profesional en el sistema educativo comprende un conjunto de ciclos formativos con una organización modular, de duración variable y contenidos teórico-prácticos adecuados a los diversos campos profesionales.
4. Los ciclos formativos serán de grado medio y de grado superior, estarán referidos al Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales y constituirán, respectivamente, la formación profesional de grado medio y la formación profesional de grado superior. El currículo de estas enseñanzas se ajustará a las exigencias derivadas del Sistema

Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional y a lo establecido en el artículo 6.3 de la presente Ley.

5. Los estudios de formación profesional regulados en esta Ley podrán realizarse tanto en los centros educativos que en ella se regulan como en los centros integrados y de referencia nacional a los que se refiere el artículo 11 de la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional.
6. El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, establecerá las titulaciones correspondientes a los estudios de formación profesional, así como los aspectos básicos del currículo de cada una de ellas.

#### **Artículo 40. Objetivos.**

La formación profesional en el sistema educativo contribuirá a que los alumnos y las alumnas adquieran las capacidades que les permitan:

- a) Desarrollar la competencia general correspondiente a la cualificación o cualificaciones objeto de los estudios realizados.
- b) Comprender la organización y las características del sector productivo correspondiente, así como los mecanismos de inserción profesional; conocer la legislación laboral y los derechos y obligaciones que se derivan de las relaciones laborales.
- c) Aprender por sí mismos y trabajar en equipo, así como formarse en la prevención de conflictos y en la resolución pacífica de los mismos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social. Fomentar la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres para acceder a una formación que permita todo tipo de opciones profesionales y el ejercicio de las mismas.
- d) Trabajar en condiciones de seguridad y salud, así como prevenir los posibles riesgos derivados del trabajo.
- e) Desarrollar una identidad profesional motivadora de futuros aprendizajes y adaptaciones a la evolución de los procesos productivos y al cambio social.
- f) Afianzar el espíritu emprendedor para el desempeño de actividades e iniciativas empresariales.

#### **LAS COMPETENCIAS**

La competencia se define como “el conjunto de conocimientos y capacidades que permiten el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y del empleo” (Ley 5/2002 de las Cualificaciones y de la Formación Profesional).

La competencia de una persona abarca la gama completa de sus conocimientos y sus capacidades en el ámbito personal, profesional o académico, adquiridas por diferentes vías y en todos los niveles, del básico al más alto.

El Catálogo Nacional de Competencias Profesionales incorpora tanto las competencias técnicas, las específicas de esa cualificación y las competencias transversales y también las competencias clave.

Las competencias clave son aquellas que permiten a los individuos adaptarse a un entorno laboral cambiante: permiten obtener buenos resultados durante la actividad profesional en diferentes dominios o contextos sociales. Constituyen pues la clave para la flexibilidad profesional o funcional de los trabajadores al posibilitar su movilidad, ya sea dentro de un mismo campo ocupacional o de un campo a otro.

### LA UNIDAD DE COMPETENCIA

La unidad de competencia es el “agregado mínimo de competencias profesionales, susceptible de reconocimiento y acreditación parcial”.

Cada cualificación se organiza en unidades de competencia. La unidad de competencia es el agregado mínimo de competencias profesionales, susceptible de reconocimiento y acreditación parcial.

Cada unidad de competencia lleva asociado un módulo formativo, donde se describe la formación necesaria para adquirir esa unidad de competencia.

Esta estructura permitirá evaluar y acreditar al trabajador cada una de sus unidades de competencia (obtenidas mediante la formación o la práctica laboral). De este modo, puede acumularlas y podrá conseguir la acreditación de la cualificación completa mediante un Título de Formación Profesional o un Certificado de Profesionalidad.

### ESTRUCTURA DE LA UNIDAD DE COMPETENCIA

Cada unidad de competencia tiene un formato normalizado que incluye los datos de identificación -denominación, nivel, código alfanumérico- y las especificaciones de esa competencia.

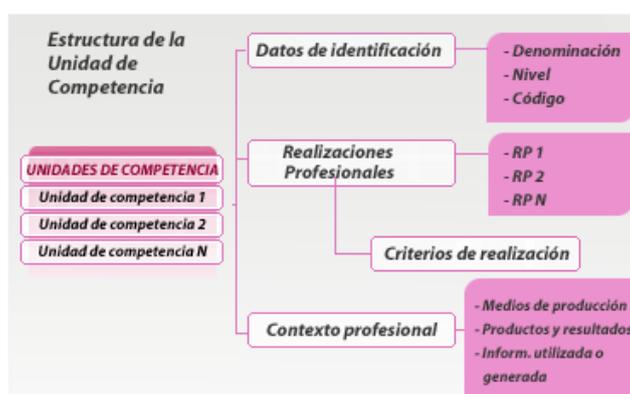


Figura 1. Estructura de la unidad de competencia

La unidad de competencia se subdivide en realizaciones profesionales. Describen los comportamientos esperados de la persona, objetivables por sus consecuencias o resultados, para poderla considerar competente en esa unidad.

Los criterios de realización expresan el nivel aceptable de la realización profesional para satisfacer los objetivos de las organizaciones productivas y, por tanto, constituyen una guía para la evaluación de la competencia profesional.

El contexto profesional define, con carácter orientador, los medios de producción, productos y resultados del trabajo, información utilizada o generada y cuantos elementos similares se consideren necesarios para enmarcar la realización profesional.

## EL MÓDULO FORMATIVO

Cada unidad de competencia lleva asociado un módulo formativo, donde se describe la formación necesaria para adquirir esa unidad de competencia.

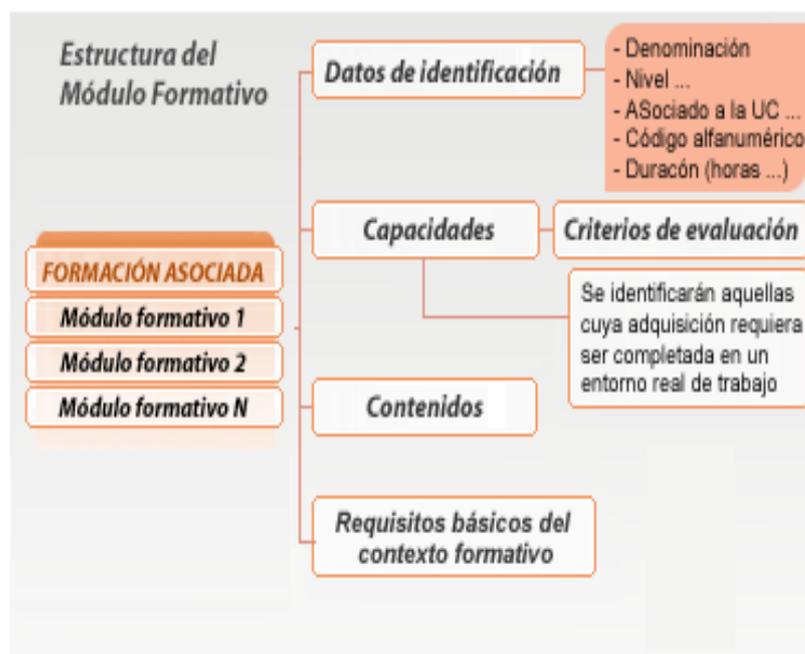


Figura 2. Estructura del módulo formativo

## **1. Práctica en el aula: La Empresa Virtual: Publimark S.A.S**

### **1.1. La simulación de empresas**

La simulación de empresas es una metodología que permite al alumno practicar sus conocimientos sobre gestión administrativa de una forma totalmente práctica y adaptada a la realidad empresarial.

Cada centro formativo se constituye en una empresa virtual que dispone de una oficina de trabajo organizada en distintos departamentos. Cada departamento tiene definidos unos puestos de trabajo y estos unas tareas a desarrollar. Cada empresa desarrolla una actividad e intenta vender sus productos y/o servicios al resto de empresas de la red.

Para poder llevar a cabo su actividad las empresas simuladas precisan de servicios que no pueden prestarse las unas a las otras.

Para ello se dispone de la Central de Simulación que reproduce todos aquellos organismos, entidades o servicios necesarios para las empresas, por ejemplo: entidades financieras, I. N. E. M., Seguridad Social, Agencia Tributaria, Aduanas, suministros, etc.

La empresa simulada aplicada a la formación reglada permite:

- Crear un taller para el entrenamiento en procesos, herramientas informáticas, y servicios en línea, documentación y su circuito.
- Permitir el aprendizaje en un contexto de trabajo.
- Adquirir competencias transversales: organización, iniciativa, responsabilidad, relaciones interpersonales, etc.
- Tener una visión conjunta de los contenidos de los módulos trabajados en el aula.
- Todos los alumnos participantes en la empresa simulada serán evaluados atendiendo a unos criterios que permitan valorar su competencia como administrativos.

En concreto se valorará:

- La organización del trabajo: saber que tarea es más urgente, optimizar el tiempo, capacidad de trabajo, mantener ordenado el puesto de trabajo.
- La responsabilidad: terminar las tareas a tiempo, asumir las consecuencias derivadas del trabajo, cumplir con el horario establecido.
- La resolución de problemas: buscar soluciones cuando se detecta un problema, capacidad de reacción.
- Trabajo cooperativo: capacidad para trabajar en equipo y coordinarse con los compañeros.
- La autonomía: saber trabajar de forma autónoma y ser capaz de tomar decisiones.
- La relación interpersonal: capacidad para relacionarse con los compañeros, con los jefes de departamento y con el personal de las demás empresas. Ser tolerante con las personas del entorno y receptivo a críticas y sugerencias.

- La iniciativa: aportación de nuevas ideas para la mejora de las actividades.

En la empresa virtual, los alumnos demuestran los conocimientos adquiridos de una forma real, con lo que el profesorado puede evaluar las competencias profesionales.

En nuestro Centro, los alumnos realizan prácticas del ciclo formativo de grado superior de Comercio Internacional, aunque se prevé que se lleve a cabo proyectos similares en otras especialidades.

## **2. Competencias profesionales en las especialidades de los profesores que participan en el máster**

### **COMERCIO Y MARKETING**

#### **CICLO FORMATIVO DE GRADO MEDIO: 1.400 HORAS**

##### **Comercio**

Cada título responde a un perfil profesional cuyas competencias profesionales asociadas a unidades de competencia son:

#### **COMPETENCIAS PROFESIONALES**

- Organizar y controlar las operaciones de almacenaje de productos
- Realizar las actividades de animación del punto de venta
- Realizar las operaciones de venta de productos y/o servicios
- Administrar y gestionar un pequeño establecimiento comercial

#### **PUESTO DE TRABAJO QUE PUEDE DESEMPEÑAR**

- Empresas industriales (departamento comercial, almacén)
- Comercio al por mayor, comercio al por menor, comercio integrado, comercio asociado, y agencias comerciales.

El 21 de febrero, el Real Decreto 109/2008, de 1 de febrero, que recoge siete cualificaciones de la Familia profesional Comercio y Marketing

Para desarrollar estas competencias se establecen los módulos profesionales y transversales.

**CAPACIDADES PROFESIONALES** según RD 546/95 sobre el título Enseñanzas mínimas del ciclo de Grado Medio de Comercio son:

- Animar los puntos de venta de establecimientos dedicados a la comercialización de productos y servicios, siguiendo los objetivos establecidos en las diferentes promociones y ofertas y aplicar las técnicas de merchandising.

- Vender productos o servicios utilizando las técnicas de venta adecuadas a la tipología del cliente y a los criterios establecidos por la organización, expresándose durante el proceso con seguridad, precisión y eficacia.
- Atender, informar y asesorar al cliente con diligencia y cortesía, identificando sus necesidades y satisfaciendo las mismas en el marco de las posibilidades de la empresa
- Otras...

### **CICLO FORMATIVO DE GRADO SUPERIOR DE COMERCIO INTERNACIONAL**

El Real Decreto 1653/94 por el que se establece el Título y las correspondientes enseñanzas mínimas, establece como competencia general que:

“Los requerimientos generales de cualificación profesional del sistema productivo para este técnico son:

Gestionar los planes de actuación relacionados con operaciones de compraventa, almacenamiento, distribución y financiación en el ámbito internacional, de acuerdo con objetivos y procedimientos establecidos”.

Dicho Real Decreto establece en su punto 2.1.2. las siguientes capacidades profesionales:

- Interpretar la normativa vigente en el comercio internacional, adaptándose a los cambios frecuentes que se producen y a las consecuencias que se derivan de la documentación correspondiente a las operaciones de importación y exportación y a su tramitación.
- Realizar operaciones de compraventa de mercancías a nivel internacional, llevando a cabo la negociación de determinados aspectos, de acuerdo con las características estructurales y coyunturales del país con el que se establece la relación comercial, y observando la normativa vigente.
- Otras...

A este técnico, en el marco de las funciones y objetivos que le son asignados por técnicos de nivel superior al suyo, en los campos ocupacionales de su competencia, se le requerirán, por lo general, las capacidades de autonomía en:

- Tratamiento de la información relativa al comercio internacional.
- Gestión y elaboración de los documentos específicos de la operación de comercio internacional.
- Control de las operaciones de compraventa internacional.
- Evaluación de costes y riesgos de divisas en las operaciones de financiación internacional.
- Control de campañas promocionales.
- Control del proceso de almacenamiento de las mercancías.

En el punto 2.1.3.se establecen como unidades de competencia

1. Realizar las operaciones de compraventa de mercancías a nivel internacional.
2. Realizar la gestión administrativa en las operaciones de importación/exportación e introducción/expedición de mercancías.
3. Organizar y gestionar el proceso de almacenamiento y la distribución internacional de mercancías.
4. Gestionar las operaciones de financiación para transacciones internacionales de mercancías.

Si nos centramos en el módulo de Formación en Centros de Trabajo nos encontramos que el alumno deberá realizar una serie de actividades formativas que le ayudarán a conseguir una serie de capacidades terminales. Para comprobar que las han adquirido se les aplicarán una serie de actividades de evaluación tendentes a demostrar que los alumnos que complementan su formación teórica con una formación profesional en centros de trabajo concluyen el ciclo formativo con la consecución de esa serie de capacidades terminales.

#### **CAPACIDADES TERMINALES INVOLUCRADAS**

- Realizar estudios específicos comerciales de interés para la empresa relacionados con la actividad de comercio internacional, de acuerdo con los objetivos definidos
- Realizar gestiones administrativas relativas a operaciones de importación/exportación e introducción/expedición de mercancías, de acuerdo con las instrucciones recibidas
- Realizar tareas de gestión y verificación en procesos de almacenaje y distribuciones internacionales, desarrolladas en las empresas
- Realizar gestiones en la financiación internacional de operaciones de importación/exportación e introducción/expedición, de acuerdo con las instrucciones recibidas
- Cumplir cualquier actividad o tarea asignada y relacionada con el trabajo que realiza con responsabilidad profesional demostrando una actitud de superación y respeto.
- Interpretar la normativa vigente en el comercio internacional, adaptándose a los cambios frecuentes que se producen y a las consecuencias que se derivan de la documentación correspondiente a las operaciones de importación y exportación y a su tramitación, etc.....

## **Ciclo Formativo Superior**

### **Laboratorio de Diagnóstico Clínico**

Las enseñanzas de Formación Profesional conducentes a la obtención del título de formación profesional de Técnico Superior en Laboratorio de Diagnóstico Clínico, con validez académica y profesional en todo el territorio nacional, tendrán por finalidad proporcionar a los alumnos la formación necesaria para:

- a) Adquirir la competencia profesional característica del título.
- b) Comprender la organización y características del sector de la sanidad en general , así como los mecanismos de inserción y orientación profesional; conocer la legislación laboral básica y las relaciones que de ella se derivan; y adquirir los conocimientos y habilidades necesarias para trabajar en condiciones de seguridad y prevenir posibles riesgos en las situaciones de trabajo.
- c) Adquirir una identidad y madurez profesional para los futuros aprendizajes y adaptaciones al cambio de las cualificaciones profesionales.
- d) Permitir el desempeño de las funciones sociales con responsabilidad y competencia.
- e) Orientar y preparar para los estudios universitarios posteriores que se establecen en el artículo 22 del presente Decreto, para aquellos alumnos que no posean el título de Bachiller.

#### Artículo 2.-

La duración del ciclo formativo de Laboratorio de Diagnóstico Clínico será de 2000 horas y forma parte de la Formación Profesional Específica de Grado Superior.

## **CICLO FORMATIVO DE GRADO MEDIO DE EMERGENCIAS SANITARIAS**

### Artículo 3. Perfil profesional del título.

El perfil profesional del título de Técnico en Emergencias Sanitarias queda determinado por su competencia general, sus competencias profesionales, personales y sociales, por la relación de cualificaciones y, en su caso, unidades de competencia del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales incluidas en el título.

### Artículo 4. Competencia general.

La competencia general de este título consiste en trasladar al paciente al centro sanitario, prestar atención básica sanitaria y psicológica en el entorno pre-hospitalario, llevar a cabo actividades de tele operación y tele asistencia sanitaria, y colaborar en la organización y desarrollo de los planes de emergencia, de los dispositivos de riesgo previsible y de la logística sanitaria ante una emergencia individual, colectiva o catástrofe.

#### Artículo 5. Competencias profesionales, personales y sociales.

Las competencias profesionales, personales y sociales de este título son las que se relacionan a continuación:

- a) Evacuar al paciente o víctima utilizando las técnicas de movilización e inmovilización y adecuando la conducción a las condiciones del mismo, para realizar un traslado seguro al centro sanitario de referencia. BOE núm. 282 Sábado 24 noviembre 2007 48179
- b) Aplicar técnicas de soporte vital básico ventilatorio y circulatorio en situación de compromiso y de atención básica inicial en otras situaciones de emergencia.
- c) Colaborar en la clasificación de las víctimas en todo tipo de emergencias y catástrofes, bajo supervisión y siguiendo indicaciones del superior sanitario responsable, etc...

#### **MÓDULO TRANSVERSAL DE F.O.L.**

- a) Adaptarse a diferentes puestos de trabajo y nuevas situaciones laborales originados por cambios tecnológicos y organizativos en la prestación de los servicios.
- b) Resolver problemas y tomar decisiones individuales siguiendo las normas y procedimientos establecidos, definidos dentro del ámbito de su competencia.
- c) Participar en el trabajo en equipo, respetando la jerarquía en las instrucciones de trabajo.
- d) Ejercer sus derechos y cumplir con las obligaciones derivadas de las relaciones laborales, de acuerdo con lo establecido en la legislación vigente.
- e) Gestionar su carrera profesional, analizando las oportunidades de empleo, autoempleo y de aprendizaje.
- f) Crear y gestionar una pequeña empresa, realizando un estudio de viabilidad, de planificación y de comercialización.
- g) Participar de forma activa en la vida económica, social y cultural, con una actitud crítica y de responsabilidad.

# Desarrollo de las competencias educativas en el Ciclo de Grado Medio de Autoedición desde una actividad extraescolar y multidisciplinar

---

Muñoz Bueno, Carolina  
Aguilar García, Nahum  
Corrales Rodríguez, Sonia  
Romano Funes, José María

## Justificación

A continuación pretendemos mostrar una experiencia educativa a través de la cual evidenciar el carácter transversal de las diferentes competencias básicas que, tal y como propone nuestro sistema educativo debemos potencia en el alumnado con el objeto de conseguir su máximo desarrollo, capacitándoles para formar parte activa en su futuro profesional, formativo, social y afectivo.

Sin embargo, con este artículo pretendemos reflexionar más allá de esta conceptualización. Con él, cuestionaremos si tal y como indica el desarrollo curricular de la Ley Orgánica de Educación (LOE) el tratamiento de competencias debe estar presente de manera exclusiva en las etapas educativas de carácter obligatorio (recordemos que solo se aluden a ellas de forma explícita en los RRDD que definen los currículos de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria), o si por el contrario, el desarrollo de estas competencias básica deben continuar estando presente en la oferta educativa no obligatoria, como un vehículo indispensable del que no podremos prescindir si queremos que nuestros alumnos terminen alcanzando competencias de mayor especificidad a medida que vayan avanzando en su formación académica.

Nuestra postura, ante esta disyuntiva es clara, creemos que las Competencias Básicas no deben ser entendidas como herramientas de una validez temporal, que pasan a estar caducas en el momento en que profundicemos en saberes más específicos. Por ello, plantearemos una experiencia educativa que demuestra como una Actividad, en concreto una salida a la Biblioteca Pública, derivará en un conjunto de tareas propuestas desde distintos módulos que componen el ciclo Formativo de Grado Medio de Autoedición (perteneciente a las enseñanzas

artísticas y de carácter no obligatorio). Asimismo comprobaremos como estas tareas que fomentan el desarrollo de competencias básicas dejarán las puertas abiertas para el tratamiento de competencias más específicas.

No obstante, nos parece importante, antes de plasmar esta experiencia, realizar una aproximación conceptual por un lado, sobre el término de las competencias básicas haciendo una breve alusión a los principales tipos propuestos desde la L.O.E. y por otro lado, definir algunos de los rasgos de las Enseñanzas Artísticas, del Ciclo Formativo sobre el que gira la experiencia así como el perfil del alumnado matriculado en él y de la Escuela de Arte de Melilla, centro desde el que se realizará esta propuesta didáctica.

## 1. Descripción

### 1.1 Competencias educativas

En primer lugar, debemos definir lo que entendemos por competencias educativas y su aplicación en la ESO, para poder justificar su inclusión y ampliación en las enseñanzas artísticas, a través de los ciclos formativos.

La LOE, de acuerdo con el marco de la propuesta realizada por la Unión Euro-pea, identifica ocho competencias básicas comunes para la etapa de Primaria y Secundaria: comunicación lingüística, matemática, conocimiento e interacción con el mundo físico, tratamiento de la información y digital, social y ciudadana, cultural y artística, aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal. Por competencia se entiende *“la capacidad de poner en práctica de forma integrada, en contextos y situaciones diferentes, los conocimientos, las habilidades y las actitudes personales adquiridas”*. Tienen, pues, un carácter aplicativo, e interdisciplinar.

Evidentemente la competencia básica (aunque no única) con mayor protagonismo en lo que concierne a las áreas artísticas y por extensión a los estudios de enseñanzas artísticas sería la Competencia Cultural y Artística, que en síntesis aparece así explicitada: *“el conjunto de destrezas que configuran esta competencia se refieren tanto a la habilidad para apreciar y disfrutar con el arte y otras manifestaciones culturales, como a aquellas relacionadas con la realización de creaciones propias; implica un conocimiento básico de las distintas manifestaciones culturales y artísticas, la aplicación de habilidades de pensamiento divergente y de trabajo colaborativo, una actitud abierta, respetuosa y crítica hacia la diversidad de expresiones artísticas y culturales, el deseo y voluntad de cultivar la propia capacidad estética y creadora, y un interés por participar en la vida cultural y por contribuir a la conservación del patrimonio cultural y artístico, tanto de la propia comunidad como de otras comunidades”* (RD 1513/2006). Esta competencia se hará extensiva en todas las enseñanzas artísticas haciéndose específica en cada uno de los Ciclos Formativos que conforman dichos estudios.

Tenemos que tener en cuenta la formación y el perfil profesional de los alumnos que acaban estos estudios los hace capaces para realizar obras con rigor técnico y coordinar procesos técnicos y artísticos de realización o interpretación de proyectos y dirigirlos o coordinarlos, realizando una multiplicidad de tareas complejas, según se trate de uno u otro perfil, transformando las competencias básicas en competencias específicas.

Así, el RD 596/2007, de 4 de mayo, define las enseñanzas Profesionales de Artes Plásticas y Diseño y especifica la importancia de estas competencias, sin olvidar el desarrollo de las básicas: *“Las enseñanzas profesionales de artes plásticas y di-seño del sistema educativo, comprenden el conjunto de acciones formativas que capacitan para el desempeño cualificado de las diversas profesiones relacionadas con el ámbito del diseño, las artes aplicadas y los oficios artísticos, el acceso al empleo y la participación activa en la vida social, cultural y económica, así como para la actualización y ampliación de las competencias profesionales y personales a lo largo de la vida.”*

En ese mismo RD se establecen como objetivos de las enseñanzas profesionales de Artes plásticas y Diseño que los alumnos y alumnas de los Ciclos Formativos deberán ser capaces de:

Desarrollar la competencia propia de cada título e iniciar la práctica profesional con garantías de calidad, eficacia y solvencia.

Valorar la importancia de las artes plásticas como lenguaje universal y como medio de expresión cultural.

Favorecer la renovación de las artes y las industrias culturales a través de la reflexión estética y el dominio de los procedimientos artísticos de realización.

Comprender la organización y características de su ámbito profesional.

Desarrollar habilidades y destrezas en las áreas prioritarias contempladas dentro de las directrices marcadas por la Unión Europea, especialmente las tecnologías de la información y de la comunicación, los idiomas, el trabajo en equipo y la prevención de riesgos laborales.

Estos objetivos son, en definitiva, un compendio de competencias básicas, específicas y profesionales, que debemos desarrollar en los alumnos al terminar los estudios artísticos, sea cual sea el elegido.

## **1.2 Enseñanzas artísticas**

En cuanto a las Enseñanzas Artísticas en sí, tienen como principal finalidad proporcionar a los alumnos una formación artística de calidad. La LOE regula las Enseñanzas Artísticas Profesionales, que se agrupan en las enseñanzas de música y danza, y en las de Artes Plásticas y Diseño de grado medio y de grado superior.

En lo que concierne al alumnado que integran los Ciclos Formativos de Grado Medio, que son a los que vamos a aplicar nuestra experiencia, ha de cumplir algunos de los siguientes requisitos para su acceso:

- Estar en posesión del título de Graduado en ESO y, además, acreditar las aptitudes necesarias mediante la superación de una prueba específica.
- También podrán acceder a este ciclo, aquellos alumnos que careciendo de los requisitos académicos, superen una prueba de acceso, que demuestre que poseen los conocimientos y habilidades suficientes para cursar con aprovechamiento dichas enseñanzas; y una prueba específica que acredite sus aptitudes. Para acceder por esta vía la actual LOE determina una edad mínima de 17 años.

Las Enseñanzas de Artes Plásticas y Diseño, como ya hemos dicho anteriormente, se organizan en Ciclos de Formación Específica y entre estos ciclos se encuentra el Ciclo Formativo de Grado Medio en Autoedición.

El Ciclo Formativo de Autoedición, surge de la necesidad de cubrir la demanda creciente de profesionales expertos en programas de Autoedición y Publicación Electrónica, para ello, el Ciclo necesita, por tanto, de una fuerte especialización en el manejo de los diversos sistemas y programas informáticos de Autoedición junto a un conocimiento amplio de la tipografía y los fundamentos del diseño gráfico, todo ello apoyado en una formación artística básica.

Este ciclo está compuesto por 7 módulos (equivalentes al término “materia teórica”, “materia teórico-práctica, y “clases prácticas”), impartidos en el Centro Educativo (850 horas), una fase de Formación Práctica en Empresas, Estudios o Talleres (25 horas) y la elaboración de una Obra Final o Proyecto Final de Ciclo (75 horas).

En lo que respecta a los módulos integrantes de este Ciclo Formativo son: Historia del Arte y de la Imagen Gráfica, Tipografía, Autoedición, Idioma Extranjero, Técnicas Gráficas Industriales, Taller de Autoedición, Fundamentos del Diseño Gráfico y Formación y Orientación Laboral.

Solamente nos quedaría resaltar los objetivos generales del ciclo formativo de Autoedición, que son los que nos dará pie a los diferentes módulos para establecer tareas y realizar ejercicios para alcanzar las competencias específicas y profesionales que necesitarán estos titulados, y estos son :

- a) Analizar y desarrollar los procesos básicos de realización de obras de Autoedición.
- b) Conocer las técnicas propias de esta especialidad.
- c) Interpretar con rigor y sensibilidad artístico-plástica la información proyectual que se le suministre.
- d) Resolver los problemas artísticos y técnicos que se planteen.
- e) Conocer con detalle las especificaciones técnicas de los materiales utilizados, organizando las medidas de mantenimiento periódico preventivo de los mismos.

- f) Conocer y saber utilizar las medidas preventivas necesarias para que los procesos de realización utilizados no incidan negativamente en el medio ambiente.
- g) Conocer y comprender el marco legal, económico y organizativo que regula y condiciona esta actividad profesional.
- h) Adquirir los conocimientos elementales para rentabilizar el trabajo.

### **1.3 La Escuela de Arte de Melilla**

Es importante para contextualizar la experiencia, enmarcarla dentro de su entorno geográfico, dar unas pinceladas del centro donde la realizaremos. La Escuela de Arte de Melilla “Miguel E. Marmolejo Fernández” es el único centro en la ciudad que oferta Ciclos Formativos de Enseñanzas Artísticas y Bachillerato en la Modalidad de Artes. Esta exclusividad favorece a la heterogeneidad del alumnado, en cuanto a que la adscripción al centro no responde a ningún criterio de exclusión.

El hecho de encontrarse la Escuela en la ciudad de Melilla le confiere unas características peculiares, a las que no son ajenos otros centros de la ciudad. La diversidad de culturas, costumbres y religiones constituyen un aliciente y un factor de enriquecimiento para la ciudad, en general, y para los centros educativos en particular. Pero ello es también un hecho generador de problemas, fundamentalmente por la diferencia de niveles formativos, educativos y de conocimiento del castellano que presenta, sobre todo, la población de lengua materna distinta del castellano.

Uno de los rasgos que definen a muchos de los alumnos que se forman en la Escuela de Arte de Melilla es su sensibilidad artística, sensibilidad que desde esta escuela se intenta desarrollar para su continuación formativa, bien en Estudios Universitarios, bien, en Ciclos Formativos de Grado Superior dentro de las Enseñanzas Artísticas.

Centrándonos en el alumnado perteneciente a los diferentes Ciclos, decir, que es un reflejo de la población de Melilla, esto es, diverso en lo cultural, en lo religioso y en lo social. Esto es un factor enriquecedor, pero también, a menudo, es la base de diversos problemas: bajo nivel académico, dificultades en el uso hablado y escrito del castellano, problemas de comprensión y expresión, etc. Esto se manifiesta con especial intensidad y gravedad en el alumnado de los Ciclos de Grado Medio, ya que, además, la mayoría acceden sin haber concluido sus estudios de Educación Secundaria Obligatoria, es decir, la mayoría proceden del fracaso escolar.

Por tanto, son muchos los alumnos que requieren de un apoyo específico y determinados recursos que compensen sus carencias curriculares.

## **2. Planteamiento de la actividad extraescolar**

Coincidiendo con la Semana del Libro, el Ciclo de Grado Medio de Autoedición llevará a cabo una actividad extraescolar de carácter interdisciplinar, programada y aprobada con antelación por dicho departamento donde se trabajarán competencias básicas, específicas y profesionales.

Diversos módulos que integran el ciclo plantearán, desde su ámbito de estudio, actividades que acercarán al alumnado a un conocimiento más profundo de aspectos relacionados con el “libro”, y más concretamente con el diseño editorial.

Esta actividad tendrá una doble finalidad:

Por un lado, realizar una visita a la Biblioteca Municipal de Melilla. Esta visita, se realizará en período extraescolar (el 23 de abril a las 17.30 h.). Los alumnos, en pequeños grupos, visitarán cada una de las salas y realizarán tareas planteadas con antelación en clase. Además, participarán como oyentes de la actividad de Cuentacuentos, que la propia Biblioteca ha organizado con motivo del “Día del Libro”, esta actividad será la excusa para posteriormente trabajar en el proyecto de un diseño editorial sobre dicho cuento o cuentos que allí se narren. Aquí se desarrollarán tareas que anteriormente se han expuesto en clase y que han sido confeccionadas desde los distintos módulos.

Por otro lado, esta actividad extraescolar se englobará dentro de las distintas acciones de la Escuela de Arte donde se pretende relacionar a los alumnos/as de los Ciclos de Grado Medio con el Mundo Laboral, haciéndolos competentes en su especialidad. Así, esta visita, se tomará como punto de partida para un diseño editorial concreto, que será el Proyecto Final de Ciclo y vendrá de la propuesta que la Escuela de Arte hace a la propia Biblioteca. Dicha propuesta tratará de que el alumnado de Autoedición realice todo el proceso de diseño editorial de uno de los cuentos leídos durante las jornadas de dinamización que la Biblioteca Municipal organiza durante la Semana del Libro, es decir, las Jornadas de Cuentacuentos. Una vez, finalizado este proyecto, será la propia Biblioteca quien seleccionará y publicará uno de los libros diseñados por los alumnos/as del Ciclo. El resto de los trabajos se expondrán en la Escuela de Arte durante la Exposición Final de Curso.

Desde los distintos módulos se ha planteado dicha actividad dividiéndola en tres fases:

- Una primera fase preparatoria en la que se tratarán los contenidos más teóricos de la actividad, en cada uno de los módulos implicados.
- La segunda fase consistirá en la propia visita a la Biblioteca Municipal de Melilla.
- Y la tercera fase constará, por un lado, de una reflexión en los distintos módulos de la visita, donde el alumnado tendrá que exponer las tareas realizadas, contar sus impresiones sobre la biblioteca, las dificultades que encontraron en la realización de dichas tareas, reflexionar sobre la utilidad de las bibliotecas y de los procedimientos aprendidos, proponer mejoras para su funcionamiento y todo aquello que estimen

oportuno. Por otro lado, deberán realizar los bocetos y borradores del Proyecto Fin de Ciclo para la aprobación por parte del posible diseño del cuento seleccionado de los escuchados en la Biblioteca Municipal.

Todo este proceso de investigación y análisis, deberá ser recogido por los alumnos/as en sus cuadernos de tareas de los distintos módulos, constituyéndose como una actividad evaluable.

## **2.1 Actividades desde los Módulos**

Desde el módulo de HISTORIA DEL ARTE Y DE LA IMAGEN GRÁFICA se ha planteado la actividad, desde el desarrollo de los objetivos básicos del módulo y de la aplicación y desarrollo de competencias básicas de la siguiente manera:

En la fase preparatoria, se tratarán los contenidos más teóricos. Como parece lógico durante toda la actividad tendremos presente la competencia cultural y artística, que aunque la más relacionada con todo el módulo por su carácter artístico, no será la única. Durante los meses anteriores a la visita se verán y estudiarán los contenidos propios del Ciclo, repasando y haciendo especial interés en los siguientes:

1. LA ESCRITURA: El libro oral o la prehistoria del libro. La protohistoria del libro. El desarrollo de la escritura.
2. LOS INCUNABLES: El nacimiento de la imprenta. Las primeras impresiones. Las primeras impresiones
3. SIGNIFICACIÓN DEL LENGUAJE COMO MEDIO DE COMUNICACIÓN. Reglas ortográficas y gramaticales. La expresión y la redacción como medio de expresión. Síntesis y resúmenes de textos. Diferentes estilos de textos.

En estos contenidos, se trabajará la competencia en comunicación lingüística, haciendo resúmenes y esquemas en la libreta de clase, cuidando la ortografía y la limpieza y claridad a la hora de exponer los contenidos.

Se elaborará un itinerario claro, documentado y selectivo sobre las diferentes salas y recursos de la Biblioteca. Se hará referencia a la sala de préstamos, la hemeroteca, las salas de lectura, la videoteca y audioteca y por último reseñar sus fondos, que se conservan en los almacenes, destacando el fondo de libros raros y antiguos.

El alumno reforzará su competencia matemática, haciendo planos de las salas, utilizando escalas y proporciones.

Se familiarizará a los alumnos sobre competencia en el tratamiento de la información y competencia digital en el uso de las diferentes técnicas de búsqueda de la información bibliográfica, tanto manual (ficheros) como informática (OPAC), se realizarán simulaciones de

búsquedas de libros desde los ordenadores instalados para tal efecto en la biblioteca de la Escuela.

Debemos potenciar las competencias para aprender a aprender y de autonomía e iniciativa personal proporcionando a los alumnos la información seleccionada y ordenada para que éstos puedan realizar autónomamente la visita, con la presencia del profesor, pero sin que su guía sea necesaria.

La segunda fase, sería la visita a la Biblioteca Pública de Melilla en sí, descrita anteriormente.

La tercera fase, se realizaría en el aula, después de la visita, será una reflexión en clase de la visita. Los alumnos tendrán que contar sus impresiones sobre la biblioteca, las dificultades que encontraron en la realización de las tareas, reflexiones sobre la utilidad de las bibliotecas y de los procedimientos aprendidos, propuestas para mejorar su funcionamiento y todo aquello que estimen oportuno, se trabajará con los alumnos la competencia social y ciudadana, realizando racionamientos críticos, aplicando una serie de habilidades sociales y sobre todo en la reflexión de la aportaciones de las diferentes culturas en lo que refiere a la función social y cultural del libro.

Todas las actividades planteadas se analizarán y plantearán desde la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, aplicando los conocimientos y procedimientos ya adquiridos anteriormente, y sobre todo analizando y evaluando el trabajo realizado por el propio alumno. Todo este proceso, deberá ser recogido por el alumno en su cuaderno de tarea, constituyéndose como una actividad evaluable del trimestre.

El objetivo general a alcanzar desde el módulo de FORMACIÓN Y ORIENTACIÓN LABORAL es “Conocer y comprender el marco legal, económico y organizativo que regula y condiciona esta actividad profesional”, esto lo lograremos a través de tareas desde las competencias básicas. Se busca de esta manera, que al finalizar el ciclo, algunas se haya transformado en competencias específicas e, incluso, en competencias profesionales.

En una primera fase, de preparación de la visita, estudiaremos la unidad didáctica relativa a la Ley de Propiedad Intelectual y los Derechos de Autor. Para ello, la profesora explicará el tema y se realizarán en clase los ejercicios (búsqueda y comentario de noticias relacionadas con el tema) planteados de cara a favorecer un aprendizaje significativo que se evaluará mediante una prueba escrita.

La competencia lingüística la trabajamos en la lectura de los apuntes y comentarios de las noticias, en la toma de apuntes y en la realización de la prueba escrita. Las competencias de aprender a aprender y del tratamiento de la información y competencia digital las trabajamos mediante el ejercicio de búsqueda de noticias de plagios y pirateos en las que el alumnado, una vez conozca la legislación del tema, aprende a identificarlo en la vida diaria.

En una segunda fase, durante la visita, el alumnado dispondrá de una hora, en la que deberán consultar los fondos bibliográficos y hacer un listado con bibliografía concerniente al tema objeto de estudio, con el objetivo de tomar en préstamo algún ejemplar para el trabajo que deberán realizar después. Mediante la realización de este ejercicio trabajamos las competencias de conocimiento e interacción con el mundo físico y de autonomía e iniciativa personal.

Por último en la tercera fase, se elaborará un trabajo de investigación por equipos sobre diferentes aspectos del derecho de autor. Una vez entregado el trabajo, realizarán una presentación del mismo en PowerPoint. Trabajaremos, así, la competencia lingüística al realizar los trabajos manuscritos y al exponerlos en clase, la competencia de tratamiento de la información y competencia digital al tener que realizarlo en PowerPoint y la competencia de aprender a aprender al trabajar la materia profundizando en la misma.

Sería afortunado incluir en el desarrollo del módulo, como competencia específica de FOL, “el conocimiento, manejo y actualización de la legislación en su ámbito laboral”.

Los objetivos fijados en el módulo de FUNDAMENTOS DEL DISEÑO son: En primer lugar, “conocer los elementos y leyes básicas que rigen el diseño a fin de interpretar mejor las instrucciones de un diseñador”, también “solucionar pequeños problemas de diseño cuando no existan instrucciones del diseñador o no estén claramente especificadas”, y por último, “desarrollar la sensibilidad artística y la creatividad”.

En la primera fase de la actividad extraescolar, se analizará el diseño editorial desde el género literario de los cuentos. Los alumnos y alumnas deberán analizar tres cuentos distintos, centrándose principalmente en la composición y proporción de sus diferentes partes: imagen, texto y color.

Para evaluar que el alumnado ha adquirido las competencias tratadas en esta primera fase, se les pedirá que realicen los análisis a mano cuidando la ortografía y la limpieza y la claridad a la hora de exponer los datos, (esta competencia en comunicación lingüística estará presente en todas las fases de la actividad). También utilizarán reglas para poder medir y analizar con precisión la composición, (competencia matemática que también estará presente durante toda la actividad). Con ello, comprobamos, que dominan la expresión escrita, que son capaces de ordenar las ideas, que han adquirido seguridad y confianza hacia los elementos matemáticos, y que saben desenvolverse en el contexto del Diseño Gráfico.

En la segunda fase, se realizará la visita a la Biblioteca de la ciudad. Allí, el alumnado será oyente de un cuento en la Jornada de Cuentacuentos. Desde esta fase de la actividad los módulos de Fundamentos del Diseño y Tipografía irán de la mano, ya que se trabajará conjuntamente en el análisis del cuento que escuchen en la biblioteca y su posterior diseño editorial (tercera fase de la actividad).

Desde el módulo de Diseño Gráfico el alumnado tendrá que hacer un análisis breve del cuento escuchado en el Cuentacuentos, centrándose en el público al que va dirigido. En esta ocasión, las competencias que se tratan son: la de conocimiento y la interacción con el mundo físico, la social y ciudadana, y la cultural y artística, y se evaluarán mediante la observación directa del alumnado, y el análisis del cuento realizado. Comprobaremos que el alumnado es capaz de mostrar una actitud responsable y de respeto, siendo consciente de los valores del entorno y obteniendo, analizando y representando la información que ha recibido.

En la última fase partiremos del análisis realizado en la biblioteca para repasar una serie de conceptos fundamentales para un diseño editorial correcto. En esta ocasión los alumnos y alumnas tendrán que realizar su propio diseño editorial del cuento escuchado en la Biblioteca; que se entregará y será evaluado como Proyecto Final del Ciclo de Grado Medio de Autoedición.

Para comprobar que se adquieren las competencias de la última fase de la actividad que son: tratamiento de la información y competencia digital, para aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal, se evaluará que el alumnado sea en su trabajo autónomo, eficaz y responsable; que transforme las ideas en acciones, y planifique y lleven a cabo su proyecto; que domine el lenguaje específico; que acepte los errores y que aprenda con los demás.

Para la evaluación de la actividad se hará una puesta en común del desarrollo de la misma así como de los diseños realizados por cada uno de los alumnos/as.

La actividad extraescolar a la Biblioteca Municipal está planteada desde el módulo de TIPOGRAFÍA en tres fases, desde las cuales se desarrollarán los objetivos básicos del módulo, y las competencias básicas:

En una primera fase, de preparación de la visita, se realizará una actividad que consistirá en el diseño de las fuentes tipográficas, letras capitulares, y tipos creativos a partir de un breve cuento dirigido a niños de 5-7 años entregado por la profesora. Dicha actividad se maquetará con las fuentes tipográficas seleccionadas y diseñadas por las alumnas y los alumnos.

El alumnado dispondrá, para realizar esta actividad de aula, de las 4 horas semanales del módulo de tipografía, durante la semana previa a la visita a la Biblioteca Municipal. La actividad se evaluará teniendo en cuenta los criterios fijados por el departamento de Autoedición.

Con esta actividad se pretende repasar, previamente al proyecto final, una serie de conceptos fundamentales sobre las formas tipográficas para un diseño editorial correcto, y analizar la importancia del juego tipográfico en el diseño editorial de los Cuentos, así como la creación artística de letras capitulares y/o formas tipográficas.

Además, de subrayar otras cuestiones: Cómo el diseño editorial y las formas tipográficas varían según la edad del lector al que va dirigido.

Con esta actividad se estarán trabajando las competencias Básicas y Específicas o Profesionales:

En cuanto, a las competencias básicas:

- En comunicación lingüística, en la propia maquetación de un cuento donde el alumnado estará trabajando con un texto.
- En el tratamiento de la información y competencia digital, en el uso que de los medios tecnológicos y programas hará el alumnado para realizar su diseño editorial de esta actividad planteada en el aula.
- En cuanto, a las competencias específicas:
- En el conocimiento y la interacción con el mundo físico, la actividad está planteada para conocer e interactuar mejor con el mundo laboral y en este caso, en saber realizar un estudio de mercado y diseñar para una edad concreta (5-7 años).
- Social y ciudadana, en el estudio y conocimiento de las necesidades de la sociedad, en este caso, en conocer conceptos básicos de la psicología de la percepción visual infantil.
- Matemática, en el hecho de que el alumnado aplicará sus conocimientos de medir y comparar textos en su propio diseño.
- Aprender a aprender, y autonomía e iniciativa personal, desde el punto de vista que los alumnos/as deberán ser autosuficientes a la hora de crear el diseño editorial de su cuento, así como tomar decisiones correctas.
- Cultural y artística, fundamentada e intrínseca en la propia actividad del diseño editorial del cuento por el propio alumnado del Ciclo de Grado Medio de Autoedición, que recibe su formación en una Escuela de Régimen Especial de enseñanzas relacionadas con las artes plásticas y el diseño.

En una segunda fase, como se ha explicado en el módulo de Fundamentos del Diseño, el alumnado será oyente de un cuento en la Jornada de Cuentacuentos, y tendrá que hacer un análisis breve del mismo: tormenta de ideas, formas tipográficas que le sugiere el cuento, creatividad del diseño de las propias formas tipográficas y letras capitulares, tamaño de las fuentes, alteraciones, distorsiones, efectos posibles sobre los tipos, estudio de mercado y de la psicología de la percepción visual infantil (de la edad del lector al que van a dirigir el cuento), colores y psicología del color en los textos, formas tipográficas convertidas en imágenes, etc. Este análisis que servirá como anteproyecto se entregará en la próxima sesión del módulo y será evaluado como una actividad de análisis e investigación personal, donde estarán presentes competencias en comunicación lingüística, en el conocimiento e interacción con el mundo físico, social y ciudadana, cultural artística, aprender a aprender y, fundamentalmente, autonomía e iniciativa personal a la hora de crear su propio diseño editorial.

Por último, en la tercera fase, las alumnas y los alumnos tendrán que llevar a cabo el Proyecto Final de Autoedición que consistirá en realizar su propio diseño editorial a partir del cuento escuchado en la Jornada de Cuentacuentos.

Muñoz, C.; Aguilar, N; Corrales, S. y Romano, J. M. (2010). Desarrollo de las competencias educativas en el ciclo de grado medio de autoedición desde una actividad extraescolar y multidisciplinar. (pp. 303-314), en M.A. Gallardo, M.A. Jiménez, R. Llamas y J.M. Trujillo, *Actas de las I Jornadas de Innovación y Buenas Prácticas en el Aula*. Melilla: Facultad de Educación y Humanidades.

---

Dicho diseño, será evaluado ante tribunal como profesionales competentes en el Proyecto Final del ciclo de Grado Medio de Autoedición, y por tanto será trabajado y estará completamente interrelacionado con los distintos módulos del ciclo. Fundamentalmente, con el módulo de Fundamentos de Diseño, Tipografía y Taller de Autoedición.

## **Referencias Bibliográficas**

Ley Orgánica 1/1990, del 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Real Decreto 1497/1995, de 1 de septiembre, por el que se establece los títulos de Técnico de Artes Plásticas y Diseño en Arte Final de Diseño Gráfico y en Autoedición, perteneciente a la familia profesional de Diseño Gráfico, y se aprueban las correspondientes enseñanzas mínimas.

Real Decreto 341/1998, de 6 de marzo, por el que se establece el currículo y se determina la prueba de acceso a los ciclos formativos de grado medio de Artes plásticas y Diseño, de la familia profesional de Diseño Gráfico.

Orden de 26 de mayo de 1997 por la que se regula el proceso de evaluación, acreditación académica y movilidad de los alumnos que cursen ciclos formativos de Artes Plásticas y Diseño, establecidos por la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, en el ámbito territorial de gestión del Ministerio de Educación y Cultura.

Real Decreto Legislativo 1/1996, de 12 de abril, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual, regularizando, aclarando y armonizando las disposiciones legales vigentes sobre la materia