



Fomentando la ciudadanía digital mediante un proyecto de aprendizaje colaborativo entre escuelas rurales y urbanas para aprender inglés

Encouraging digital citizenship through a collaborative learning project for learning English at urban and rural schools

Ana García-Valcárcel Muñoz-Repiso,

Verónica Basilotta Gómez-Pablos, Isabel Mulas Nieto

Universidad de Salamanca

anagv@usal.es, veronicabgp@usal.es, isabel@yahoo.es

RESUMEN

El texto presenta el seguimiento y evaluación de un proyecto curricular basado en el aprendizaje colaborativo entre alumnos de Primaria de un centro rural y otro urbano, a través de tecnologías digitales para el aprendizaje de inglés y el desarrollo de competencias digitales básicas. Competencias que permitan a todos los estudiantes desenvolverse con soltura en la sociedad digital. El proceso de seguimiento del

proyecto se ha basado en la metodología de estudio de caso, lo que implica conocer cómo se desarrolla y qué resultados se obtienen en cuanto a satisfacción de los agentes implicados, indagando en las competencias adquiridas. Las profesoras han destacado en los informes y entrevistas que para el aprendizaje de un idioma resulta esencial construir el conocimiento en base a la comunicación, así se percibe su utilidad. Concluyen que los alumnos construyen sus conocimientos cuando tienen interés en aprender, y la interacción con los otros (de forma presencial y virtual) les motiva para buscar información, comprenderla y comunicarla a sus compañeros, de modo que los alumnos se involucran en el aprendizaje de una forma activa, investigando y descubriendo, mientras avanzan en habilidades digitales que les permitirán ser ciudadanos más informados y participativos.

PALABRAS CLAVE: educación primaria, aprendizaje colaborativo, ciudadanía digital, aprendizaje de inglés.

ABSTRACT

The text presents the monitoring and evaluation of a curriculum project based on collaborative learning among elementary students from a rural school and an urban school, through digital technologies for learning English and developing basic digital skills, skills to enable all students to work proficiently in the digital society. The monitoring process of the project is based on the case study methodology, which involves knowing how it develops and what results are obtained in terms of stakeholder satisfaction, especially an examination of the skills acquired. The teachers have highlighted in their reports and interviews that when learning a language it is essential to build knowledge based on communication and perceived usefulness. They conclude that students construct their knowledge when they have an interest in learning, and interaction with others (in person and virtual) motivates them to find information, understand and communicate with their peers, so that students are involved in learning

in an active way, investigating and discovering, as they progress in digital skills that will enable them to become more informed and active citizens.

KEYWORDS: primary education, collaborative learning, digital citizenship, learning English.

1. INTRODUCCIÓN

En relación al concepto de ciudadanía digital, Galindo (2009) nos recuerda que la ciudadanía requiere un espacio de comunicación, un espacio de diálogo, que permita la construcción y conformación de derechos y deberes comunes. Y en este momento la información como recurso intangible es reconocida como el elemento de cohesión más relevante para la constitución de la sociedad, de ahí la denominación de sociedad de la información. Se demanda una sociedad informada que construye conocimiento a través de una tecnología incorporada a las vidas diarias de todos sus miembros. Una ciudadanía que se construye en la interrelación que las instituciones generan con sus ciudadanos. Una comunicación que cada vez está más digitalizada, a través de conceptos como e-administración, e-gobierno, etc. Así surge el concepto de ciudad digital, como el espacio en el que los ciudadanos se relacionan entre sí y con el resto de la sociedad utilizando todo el potencial que ofrecen las tecnologías digitales. La problemática en este contexto es que exige el desarrollo de competencias en el manejo de la información, una alfabetización digital necesaria para la construcción de la ciudadanía digital y para el autoacceso a los medios tecnológicos. Competencias que se concretarán en conocimientos, habilidades y actitudes para dominar temas como: etiqueta, comunicación, alfabetización, acceso, comercio, derechos y responsabilidades, legalidad, seguridad, salud y bienestar (Ribble, Bailey & Ross, 2004). El buen uso de la red se ha convertido en objetivo prioritario de los programas de alfabetización digital, tratando de superar procesos nocivos para los ciudadanos,

tales como el robo de información confidencial, el ciberacoso, el descuido de la identidad digital o la “autocomunicación de masas”, de la que habla Castells (2009) como un problema de autismo electrónico que supone utilizar la Red para escribir para uno mismo, cosa que hacen más del 50% de los bloggers, según algunos estudios realizados (Pew Internet & American Life Project).

Las competencias digitales tienen que ver con saber filtrar y seleccionar la información con buenos criterios en una sociedad con hipertrofia informativa. Estas competencias se dirigen al fortalecimiento de la autonomía, de la seguridad, la formación continua, la investigación permanente, la participación activa en la construcción crítica de conocimiento, el fomento de contactos globales de interés cognitivo y sociomoral (Rodríguez-Izquierdo, 2015). Se imponen las aulas abiertas, sin tiempos ni espacios acotados. Y para ello hay que preparar a los miembros de la comunidad educativa para comprender las tecnologías digitales, usarlas de manera adecuada y participar activamente en los procesos educativos, tal como ha propuesto la Comisión Europea en diferentes resoluciones sobre el fomento de la alfabetización mediática. Así como tratar de disminuir la brecha digital, facilitando el acceso a las tecnologías y así, la igualdad de oportunidades.

Retomando ideas de Torrego (2006), Gros & Contreras (2006) y Gozávez, (2011), educar en los valores ético-cívicos de las sociedades democráticas en la era de la información supone revitalizar modelos más cooperativos y participativos. La formación ciudadana debe incluir la valoración de la pluralidad, diversidad y participación del otro, como elementos claves para la convivencia.

Desde una perspectiva pedagógica, el concepto de aprendizaje colaborativo responde a un enfoque constructivista y sociocultural y se ampara en las aportaciones

de autores como Vygotsky, el cual concibe el aprendizaje como un proceso social y como el resultado de la interacción entre las personas.

Siguiendo a Lara (2001), el aprendizaje colaborativo podría definirse como una “filosofía” que implica y favorece el trabajo, la construcción, el aprendizaje, el cambio y la mejora de forma conjunta. Mientras que para Iborra & Izquierdo (2010) el aprendizaje colaborativo es un tipo de metodología docente activa, que se incluye dentro del enfoque del constructivismo del aprendizaje, en la que cada alumno construye su propio conocimiento y elabora sus contenidos desde la interacción que se produce en el aula. En cualquier caso, pensando en el entorno escolar, se trata de un enfoque interactivo de organización de las tareas de aprendizaje en el cual los alumnos aprenden unos de otros, de su profesor/a y del entorno, a ser posible trabajando en el análisis e investigación de problemas cercanos a la realidad en la que viven los estudiantes.

Como señalan Gros (2011) el diseño de actividades colaborativas requiere una preparación avanzada para trabajar con grupos de estudiantes, no basta con organizar equipos de trabajo, es necesario planificar y estructurar las actividades para alcanzar los objetivos propuestos, ofreciendo pautas relacionadas con aspectos como el tamaño del grupo, la formación y dinámica de las interacciones, las fuentes de distribución de contenidos, el control de las actividades, el sistema de valoración de los productos, etc. En este sentido Johnson & Johnson (2009) proporcionan pautas detalladas para la organización del aprendizaje colaborativo, distinguiendo cuatro aspectos:

- Decisiones preinstruccionales: objetivos, tamaño de los grupos, asignación de estudiantes a los grupos, asignación de funciones a los miembros del grupo, organización del ambiente y materiales para realizar la tarea.

- Explicación de la tarea y estructura cooperativa: explicación sobre criterios de éxito, interdependencia positiva, responsabilidad individual, etc.
- Seguimiento del aprendizaje y asistencia a los estudiantes: interacciones del profesor con los grupos y con cada estudiante, control de las situación, etc.
- Evaluación del aprendizaje de los estudiantes: análisis de calidad de logros de los estudiantes, eficacia de los grupos, satisfacción de los alumnos con su trabajo, plan de mejora

Pero la pregunta fundamental que nos debemos hacer es ¿qué aporta el aprendizaje colaborativo a la formación integral de los estudiantes? Y la respuesta encontrada en los diversos estudios revisados es que el aprendizaje colaborativo prepara al estudiante para asumir compromisos grupales, proporcionar y pedir ayuda a los compañeros, aprender a aceptar los puntos de vista de los demás, descubrir soluciones que beneficien a todos, aprender a aceptar críticas de los demás, exponer ideas y planteamientos de forma razonada, y familiarizarse con procesos democráticos (García-Valcárcel, Basilotta y González, 2013; Gros, 2011; Hernández, González y Muñoz, 2014). Aspectos todos muy relacionados con la ciudadanía digital de la que se hablaba anteriormente.

Además se puede decir que los beneficios del aprendizaje colaborativo se han incrementado de forma considerable gracias al uso de las herramientas tecnológicas. Estas pueden hacer que las características del aprendizaje colaborativo sean más efectivas, fortaleciendo la motivación (Arancibia, Oliva y Paiva, 2014), la interactividad y una comunicación más ágil. Elementos que facilitan el trabajo a través de proyectos, favoreciendo la elaboración de conocimiento y la dotación de sentido a la información (Domingo, Sánchez y Sancho, 2014). El acceso a diversas fuentes de información a través de la Web permite también una enseñanza más cercana a la realidad, pudiendo conocer situaciones y problemas reales, analizados desde una perspectiva

interdisciplinar, acercándonos a una enseñanza más centrada en competencias (Carrió, 2007; García-Valcárcel, Basilotta y López, 2014; Marqués, 2007; Roselló & Medina, 2014 y Zabala & Arnau, 2009). En este contexto, el profesorado se puede valer de las herramientas y aplicaciones de la Web 2.0 o Web social, en su mayoría gratuitas y de fácil acceso y uso (redes sociales, blogs, wikis, etc.) para gestionar contenidos e información. Todo ello hace emerger nuevos soportes y estrategias de gestión del conocimiento en los centros educativos y nuevas propuestas de relación y comunicación entre el alumnado (Amar, 2008; Quiroz, 2010; Santiago & Navaridas, 2012).

En la presente investigación, mostramos un estudio de caso educativo acerca de docentes y estudiantes de dos centros educativos, que desarrollan un proyecto de aula para aprender inglés basado en el aprendizaje colaborativo y el uso de herramientas digitales. El análisis de este caso puede resultar de utilidad para incrementar la comprensión de esta estrategia metodológica en la escuela, iluminando sus logros y detectando las dificultades, con objeto de contribuir a su desarrollo teórico y práctico.

2. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

El principal objetivo que se persigue es realizar el seguimiento y evaluación de un proyecto curricular basado en el aprendizaje colaborativo a través de tecnologías digitales para la adquisición de competencias en lengua extranjera (inglés) y al mismo tiempo el desarrollo de competencias digitales básicas para los estudiantes de Primaria. Competencias que permitan a todos los estudiantes desenvolverse con soltura en la sociedad digital. El proyecto objeto de estudio denominado “Unidos en la distancia: hermanamiento” implica la participación de tres maestras, dos de un Centro

Rural Agrupado (CRA) de la provincia de Salamanca y una de un Centro de Infantil y Primaria (CEIP) de Móstoles (Madrid), las cuales han querido desarrollar un proyecto de innovación educativa basado en la colaboración entre alumnos de diferentes lugares que se comunican a través de diversas herramientas telemáticas y comparten los resultados de sus respectivos trabajos, participan activamente en la expresión de sus ideas, al tiempo que conocen a niños inmersos en culturas muy diferentes a la suya, ampliando así el escenario de aprendizaje a una comunidad más amplia y significativa. Por lo tanto en esta investigación, nos interesa documentar el trabajo desarrollado por tres educadoras y reflexionar sobre él.

Se plantean las siguientes preguntas de investigación (PI):

PI-1: ¿Adquieren los estudiantes las competencias deseadas (aprendizaje del inglés, aprendizaje colaborativo y competencia digital) como resultado del proyecto desarrollado?

PI-2: ¿Qué aspectos curriculares favorecen y dificultan el desarrollo de una experiencia de aprendizaje colaborativo a través de las tecnologías digitales?

En base a estas preguntas, se formulan los siguientes objetivos:

- Identificar los puntos fuertes y débiles del proyecto curricular desde el punto de vista de las maestras.
- Conocer la valoración y satisfacción que provoca en los estudiantes.

Consideramos que este análisis permitirá extraer conclusiones transferibles a otros casos y contextos educativos interesados en la renovación metodológica, el aprendizaje colaborativo y la adquisición de competencias digitales de forma transversal por parte de los estudiantes.

3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El proceso de seguimiento del proyecto se ha basado en la metodología de estudio de caso (Stake, 2005; Simons, 2011), lo que implica conocer cómo se desarrolla y qué resultados se obtienen en cuanto a satisfacción de los agentes implicados (profesores y alumnos) además de explorar las competencias adquiridas. Consideramos que son los participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje los que nos pueden desvelar las claves del éxito o no del proyecto, así pues se pretenden contrastar los diferentes puntos de vista de las profesoras, los estudiantes y la observación de investigadoras externas.

La información sobre el caso se ha recogido durante el curso académico 2013-14, gracias a la colaboración de las maestras implicadas, que han ofrecido informes periódicos sobre las actividades desarrolladas durante el curso, desde el mes de noviembre hasta el mes de mayo, siguiendo las pautas indicadas en una Guía de seguimiento preparada por el equipo de investigación, en la cual se indicaban aspectos clave para la reflexión. Las maestras han entregado un informe cada dos meses aproximadamente, por lo que se han recogido un total de 10 informes. Así mismo han permitido el acceso al aula para observar la dinámica del trabajo con la que se desarrolla el proyecto y han atendido las demandas de entrevistas, tanto presenciales como de forma online que se les han hecho para la recogida de información, inicialmente, a lo largo del proyecto y al finalizar el mismo.

El análisis del caso que se ha efectuado en base a la activa colaboración de las maestras que han proporcionado datos y sus valoraciones y recogido las de sus alumnos sobre el proyecto, a través de un cuestionario tipo diferencial semántico, validado en previamente (García-Valcárcel et al., 2013), al que se añaden algunas

preguntas abiertas para saber qué es lo que más les ha gustado así como detectar los problemas que han encontrado.

Los estudiantes involucrados en el proyecto son 50, 21 pertenecen al centro madrileño y el resto al CRA de Salamanca. El 36% son niños y el 64% niñas, la mayoría de 9-10 años.

4. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

4.1 CONTEXTO

El proyecto “Hermanamiento” se desarrolla en dos centros educativos. El primero es el CRA Cañada Real, que aglutina a 6 escuelas de la comarca de Peñaranda de Bracamonte, en Salamanca. De este centro han participado dos profesoras especialistas en Lengua extranjera (inglés). El segundo es un centro de Móstoles situado en la periferia de Madrid (CEIP Joan Miró) y ha participado una profesora especialista en inglés.

Los entornos sociales de ambos centros son muy diferentes. El CRA salmantino está situado en un área rural donde los pueblos son muy pequeños, la población infantil muy escasa y los habitantes viven fundamentalmente de la agricultura. Los recursos educativos y tecnológicos de que disponen las familias son escasos, la mayoría de las familias no dispone de equipos informáticos ni acceso a Internet, lo que hace que los alumnos tengan escasas competencias en el manejo de las TIC. El interés de las familias en los aspectos escolares de sus hijos es bastante limitado, centrado en los aspectos académicos pero dejando de lado otros aspectos que inciden de manera indirecta en el proceso de educativo de sus hijos, según ponen de manifiesto las maestras. El CEIP madrileño se encuentra en un área urbana muy poblada, que se dedica fundamentalmente a los servicios y oficios básicos. En ambos

centros, se atiende a niños con recursos económicos limitados, cuyas familias tienen un nivel cultural medio. La situación familiar es variada, hay familias que disponen de recursos tecnológicos y acceso a Internet pero otras no.

Las profesoras del CRA (prof. 1 y prof. 2) atienden varias escuelas en pueblos cercanos, mientras que la profesora del CEIP (prof. 3) sólo tiene dedicación en su centro. Las tres maestras son jóvenes y se sienten motivadas por las tecnologías digitales como herramientas de motivación para sus alumnos, por lo que han recibido formación sobre el uso de estas tecnologías en la enseñanza y se han implicado en el proyecto como una forma de innovar en su práctica docente. Asimismo es de destacar que las profesoras han prestado toda su colaboración de muy buen grado para el seguimiento y evaluación del proyecto que han desarrollado conjuntamente, participando activamente en la recogida de información y la reflexión sobre los resultados alcanzados. En ambos centros, las maestras se han visto apoyadas por el equipo directivo del centro, que ha mostrado interés por el proyecto desarrollado y ha facilitado su desarrollo. También se han mostrado abiertas a la participación de más profesores del centro aunque reconocen que muchos maestros valoran las actividades de innovación educativa pero no se quieren involucrar en las mismas por el esfuerzo que conlleva.

Los estudiantes involucrados en el proyecto suman 50, 21 son alumnos del centro de Móstoles y 29 de las escuelas rurales salmantinas. Considerando el total de alumnos, el 36% son niños y el 64% niñas, la mayoría de 9-10 años (70%). Si bien en este aspecto hay diferencias entre el colegio urbano y el rural. En el colegio madrileño todos los niños son de la misma edad (9 años), mientras que en el CRA las edades varían entre 8 y 13 años.

4.2 METODOLOGÍA DEL PROYECTO “HERMANAMIENTO” DESARROLLADO ENTRE LAS ESCUELAS

Las finalidades básicas del proyecto son desarrollar destrezas digitales en los alumnos de Primaria, reforzar los contenidos de la materia de inglés a través de actividades motivadoras para ellos y conocer alumnos de otros centros y circunstancias para compartir con ellos la realidad en la que viven. Con estas ideas se van proponiendo una serie de actividades que desarrollan las tres profesoras en sus respectivos centros y que les permiten realizar un trabajo conjunto en el que participan todos sus alumnos. Los objetivos específicos trabajados han sido:

- Introducir una dinámica colaborativa entre alumnos de distintas culturas (urbana/rural)
- Utilizar el juego y las adivinanzas como estrategia de motivación y aprendizaje.
- Manejar algunas aplicaciones digitales como el correo electrónico o el blog para compartir información, el voki para reforzar la pronunciación en inglés, procesador de textos para redactar información.
- Aprender a hacer descripciones en inglés.
- Investigar sobre la cultura de países de habla inglesa y compartir la información encontrada con los compañeros del proyecto.
- Seleccionar y compartir sitios web útiles para aprender inglés.
- Compartir recetas de cocina utilizando el inglés para la expresión y comunicación.

4.2.1 ACTIVIDADES REALIZADAS

El proyecto se ha estructurado en base a una serie de actividades que se han ido desarrollando durante todo el curso en los diversos centros educativos, compartiendo los trabajos elaborados por los distintos alumnos y clases a través de un

blog (<http://ihermanamiento.blogspot.com.es/>). Así pues el proyecto se visibiliza en torno a la construcción colaborativa de un blog común en el que cada clase participa con la creación de entradas, compartiendo la información elaborada por los respectivos alumnos bajo la supervisión de su maestra. Las actividades más relevantes llevadas a cabo son las siguientes:

- Presentación del alumnado (descripción de sí mismos), de su clase, del centro y de la localidad donde viven en inglés.
- Felicitación de navidad en inglés. Creación de tarjetas navideñas compartidas en el blog con el resto de los compañeros del proyecto.
- Descripción en inglés de personajes famosos por medio de un voki. Los compañeros debían descubrir de qué personaje se trataba.
- Búsqueda de información sobre países de habla inglesa: banderas, capitales, monedas, símbolos nacionales,... Presentación del trabajo en el blog con la descripción del país utilizando un voki. El resto de los compañeros tenía que adivinar de qué país se trataba.
- Búsqueda de páginas web de recursos para aprender inglés. Cada uno busca un sitio donde puedan trabajar y jugar en inglés y la comparten en el blog como una cadena de favores.
- Búsqueda de información sobre recetas en Internet. Descripción de una receta en inglés, compartirla usando un voki.

Se han publicado un total de 130 entradas, desde el mes de diciembre de 2013 hasta el mes de mayo de 2014. En las cuales queda patente la creatividad de los niños, la información que han recopilado y la alta participación de los estudiantes para comunicarse con sus compañeros virtuales y proponerles retos de conocimiento en forma de adivinanzas y recomendaciones.

En todas las actividades los alumnos trabajan de manera colaborativa y conjunta, tanto en el desarrollo de las actividades que realizan en clase como en el envío de información a través de Internet, según señala una maestra (guía de seguimiento). Indicando también que exceptuando a aquellos alumnos y alumnas que no tienen competencia digital, con el resto no ha sido necesario realizar adaptaciones o modificaciones. Se ayudan entre compañeros como modo de adaptación.

4.2.2 ROLES DE PROFESORES Y ALUMNOS

Las profesoras explican las tareas a desarrollar y muestran algún ejemplo para que los niños entiendan lo que tienen que hacer. A partir de ahí los niños trabajan de forma autónoma y la profesora sirve de ayuda en posibles problemas. Los alumnos se ayudan entre ellos y resuelven sus dudas, especialmente en las escuelas rurales donde los mayores ayudan a los pequeños continuamente.

En el inicio del proyecto se observan algunos problemas para la participación de todos los niños, tanto por falta de recursos como por la actitud hacia las tareas escolares. El papel del profesor es el de organizar el trabajo, enseñar a los alumnos a realizar las tareas (por ejemplo, gestionar el blog, hacer un voki...), apoyar y resolver dudas que surgen durante el trabajo escolar y también motivar (por ejemplo, haciendo comentarios a las entradas de los alumnos), etc. También tratan de ir desarrollando diariamente la competencia digital en aspectos muy concretos, apoyando especialmente a los alumnos con más carencias. A este respecto consideran que los avances son significativos aunque falta mucho por avanzar. “Nos ha llevado bastante tiempo pero poco a poco hemos ido avanzando y cubriendo objetivos” (guía de seguimiento).

Se pone de manifiesto que la metodología de aprendizaje colaborativo a través de TIC utilizada supone una nueva forma de entender el proceso de enseñanza-

aprendizaje y romper con la dependencia del libro de texto, a pesar de la presión familiar por finalizar los libros adquiridos.

Implica una nueva forma de aprender en la cual cada uno da lo mejor de sí y aporta sus conocimientos; los papeles se distribuyen entre todo el grupo y los alumnos tratan de ayudarse entre sí (entrevista prof.1).

Alumnos y alumnas aprenden el idioma, nuevas tecnologías... descubriendo cosas nuevas, jugando, probando, investigando... y el profesor no solo se basa en el libro que tiene que cumplir porque hay unas familias que exigen terminarlo (entrevista prof.2).

Los estudiantes comparten metas, recursos, logros... Los estudiantes son responsables de manera individual de la parte de tarea que les corresponde. Todos en el equipo deben comprender todas las tareas que les corresponden a los compañeros. Debe valorarse la contribución individual en el éxito común del equipo. Deben saber gestionar situaciones conflictivas, reflexionar sobre las propias estrategias y reacciones y modificarlas, desarrollan la escucha activa, asertividad, autocontrol... (entrevista prof.3).

4.3 APOYO DE LAS FAMILIAS

En general, se podría decir que el apoyo de las familias en el desarrollo de las actividades realizadas por los niños a lo largo del proyecto ha sido mínimo. Las profesoras no han percibido colaboración en el mismo por parte de los padres o madres de los alumnos, ni un interés especial en el mismo, entre otras cosas porque las destrezas a nivel tecnológico de las madres son muy limitadas. Más bien las maestras critican que las familias están más pendientes del avance en el libro de texto que del interés que despiertan otras actividades en los niños como las llevadas a cabo para el aprendizaje del idioma y la cultura extranjera.

Además se observa que las familias, en muchos casos, no disponen de recursos ni conocimientos adecuados sobre inglés o informática para poder ayudar a sus hijos en la realización de las actividades que utilizan soportes digitales y en las que se deben expresar en otro idioma. Esto explica que el 80% de los niños afirmen que su familia no les ha ayudado en las tareas realizadas. Llama la atención que los 10 niños que han recibido ayuda la han obtenido de sus madres, en ningún caso de los padres.

4.4 EVALUACIÓN

4.4.1 CALIDAD DE LAS TAREAS

En base a las observaciones realizadas por los investigadores, se puede afirmar que las tareas propuestas en el proyecto son sencillas y motivadoras para los alumnos, lo que permite trabajar con niños de Primaria, que utilizando aplicaciones como el procesador de textos y voki, pueden practicar destrezas comunicativas escritas y orales como la pronunciación en inglés. Al tiempo, el uso del blog les motiva al establecer contacto con otros niños y culturas, ampliando su contexto más reducido de compañeros de su clase. Las actividades de expresión y comunicación propuestas permiten practicar el idioma aprendido desde un punto de vista más práctico y relacional, lo que hace que los alumnos estén más interesados frente a otros planteamientos más academicistas y centrados en el libro de texto y la realización de ejercicios escritos estandarizados.

En general las maestras valoran muy positivamente la implicación de los estudiantes en la realización de las tareas desarrolladas, consiguiendo motivar a los niños y que no pierdan el interés por las actividades escolares, aunque en el ámbito rural se pone de manifiesto la falta de motivación de algunos estudiantes concretos por el aprendizaje académico.

“Realmente considero que los alumnos han estado muy interesados por el tema. Ha sido un tema que realmente era de su interés y no les costaba realizar las actividades; es más demandaban más tareas y estaban pendientes y querían colaborar (entrevista prof. 1).

“Ha habido alumnas y alumnos con un grado de implicación y motivación muy grande, han aprovechado y aprendido con este proyecto muy positivamente. Y han creado actividades muy buenas. Pero hay casos en los cuales ha sido muy muy difícil motivarles” (entrevista prof. 2).

“Estaban muy motivados por todas las actividades, por saber cómo las iban a realizar, por verse capaces de hacerlas de manera individual o grupal, sin la ayuda de un adulto, por ver cómo las habían hecho sus compañeros, por conocer la situación de alumnos de otros lugares...Han sido muy maduros y han demostrado un alto grado de autonomía y compromiso” (entrevista prof. 3)

4.4.2 VALORACIÓN DEL PROYECTO POR LOS ESTUDIANTES

Los estudiantes de ambos centros han valorado muy positivamente el proyecto, especialmente en cuanto al papel de la profesora, que ha indicado con claridad la tarea a realizar, les ha ayudado, les ha proporcionado feedback durante su desarrollo y ha supervisado la calidad de los trabajos realizados. Asimismo los alumnos destacan la utilidad de las tareas y la adquisición de destrezas sociales, favoreciendo la relación con los compañeros.

El análisis factorial del cuestionario permite establecer 4 factores o dimensiones que se han denominado como: satisfacción, organización, creación y comprensión, las cuales explican el 59% de la varianza.

Factor 1- Satisfacción: alude a los siguientes aspectos: ha sido divertido, he aprovechado el tiempo, he aprendido, ha sido interesante, quiero aprender más sobre el tema, ha sido útil y me ha encantado la forma de trabajar. Este es el factor que más varianza explica (38,42%).

Factor 2 – Organización: el profesor me ha ayudado, hemos compartido materiales entre compañeros, el tamaño del grupo ha sido adecuado, he estado a gusto con mis compañeros, el profesor nos ha dado indicaciones y nos ha corregido el trabajo.

Factor 3 – Creación: he leído, me he concentrado, he creado y compartido información, me resulta más fácil relacionarme con los compañeros, trabajando en grupo hemos conseguido hacer bien la tarea.

Factor 4 – Comprensión: he comprendido la actividad, el profesor nos ha explicado claramente lo que tenemos que hacer.

Las puntuaciones de los alumnos en estos factores permite observar que la comprensión y la organización son los factores mejor valorados por el conjunto de los niños (puntuaciones de 6,68 y 6,55 sobre 7). Seguidos de la satisfacción (6,45) y la creación (6,22) (Ver tabla 1).

Tabla 1

Valoración del proyecto por los estudiantes

Nombre del factor	Media global	CEIP Madrid	CRA Salamanca	
		Media alumnos de prof.3	Media alumnos de prof.1	Media alumnos de prof.2
Satisfacción	6,45	6,53	6,08	6,68
Organización	6,55	6,65	6,37	6,59
Creación	6,22	6,09	6,23	6,38
Comprensión	6,68	6,64	6,53	6,87
Valoración global	6,48	6,48	6,30	6,63

En base al análisis de las respuestas abiertas del cuestionario y las observaciones realizadas en las clases, podemos decir que el proyecto ha tenido un incuestionable éxito por parte de los alumnos que han respondido con notable interés a la propuesta de actividades, se han implicado en las mismas y han mejorado sus habilidades en la materia de inglés y en las competencias digitales. Muchos niños destacan que lo que más les ha gustado es el voki y también la comunicación con otros niños de sitios diferentes. Mientras que los principales problemas aluden a la falta de ordenadores y de Internet para todos, así como la lenta velocidad de la conexión a la red, aunque la mayoría de los niños afirman que no encontraron ningún problema.

4.4.3 VALORACIÓN DEL PROYECTO POR LOS PROFESORES

Las profesoras, a través de las guías de seguimiento han ido valorando el proyecto, tanto en relación al proceso como a los resultados que se han ido alcanzando a lo largo del curso. De este modo podemos concluir que se han ido

consiguiendo los objetivos planteados, los contenidos han resultado interesantes para los alumnos, la metodología ha permitido trabajar adecuadamente los contenidos y ha resultado motivadora, facilitando el trabajo activo y colaborativo de los estudiantes y fomentando la creatividad. Los materiales didácticos han sido valorados positivamente, destacando la utilidad de los recursos tecnológicos. La organización de los espacios, tiempos y agrupamientos ha resultado satisfactoria. En conjunto, la evaluación del proyecto por las maestras es altamente satisfactoria destacando las actitudes de los alumnos hacia los compañeros y la consecución de los objetivos, tanto por parte de los alumnos con más dificultades como por los más aventajados.

En la tabla 2 se presentan los datos facilitados por las maestras. Cada una ha realizado 3 ó 4 informes (guías de seguimiento) a lo largo del curso. Puede observarse que la mayoría de los indicadores se han valorado positivamente. Las mayores limitaciones se encuentran en el tiempo para llevar a cabo las tareas propuestas, y la consecución de los objetivos por parte de los alumnos con más dificultades, a los cuales les sigue costando más esfuerzo.

Tabla 2.

Valoración del proceso y resultados del proyecto por las maestras

		Algo	Bastante	Mucho
Objetivos				
	Los alumnos han conseguido los objetivos previstos		7	3
Contenidos				
	Los contenidos han resultado interesantes para los alumnos		3	7
Metodología				
Actividades	Las actividades llevadas a cabo han servido para trabajar los contenidos previstos		4	6
	Las actividades han resultado motivadoras y han despertado la curiosidad del alumno		2	8
Materiales didácticos	Los materiales didácticos utilizados han facilitado el trabajo de los contenidos		7	3
	Los materiales didácticos tecnológicos han resultado útiles		3	7
Espacio, tiempo y agrupamiento	El tiempo ha sido suficiente para llevar a cabo lo que había propuesto	5	5	
Evaluación	Se han promovido actitudes positivas de los alumnos hacia el aprendizaje		5	5
	Se han promovido actitudes positivas de los alumnos hacia los compañeros		2	8
	Estoy satisfecho con lo realizado		2	8
	Los alumnos con más dificultades de aprendizaje han conseguido los objetivos	5	2	3
	Los alumnos más aventajados han aprovechado las actividades.			10

Las maestras coinciden en sus observaciones de que los niños han disfrutado con la comunicación establecida a través de Internet, primero con el correo electrónico y después con el blog, el cual todavía les ha llamado más la atención. A este respecto señala una de las profesoras que “el uso del blog y aprender a meter entradas les ha gustado mucho y al ser algo totalmente novedoso ha captado su atención y les ha motivado a la mayoría”. Dice también que le gustaría disponer de más tiempo pero el cumplimiento del temario parece limitar esta posibilidad: “Me gustaría poder tener más tiempo, puesto que muchas veces, debido al temario que debemos seguir, no disponemos de todo lo que nos gustaría emplear” (guía de seguimiento prof. 2).

Otro punto fuerte del proyecto es el uso de la aplicación Voki, la cual les gusta mucho a los niños al posibilitar escuchar a un personaje que ellos eligen decir el texto que han escrito. Además, se apunta el hecho de adivinar personajes y lugares como un elemento muy motivador para los alumnos. “Les ha llamado la atención reconocer monumentos conocidos en lugares que no creían que estuvieran”, explica la prof. 2 en relación a la actividad de conocer países de habla inglesa.

En cuanto a limitaciones encontradas se apuntan problemas en el manejo de las herramientas informáticas debido a la escasa competencia digital de los alumnos, que solventan mediante la ayuda entre pares y de la profesora; la mala conectividad en las aulas de las escuelas rurales y ordenadores antiguos y lentos; escaso tiempo para usar el aula de informática y la PDI cuando es compartida por todo el centro; el hecho de la falta de recursos como ordenadores e Internet en las casas por parte de algunos alumnos, lo que dificulta la realización de las actividades, aunque lo resuelven haciendo las tareas en clase.

También se indica la actitud de algunas alumnas que no se implican en la actividad escolar, “no suelen hacer los deberes”, en cuyos casos les resulta difícil intervenir dada la desidia de las familias.

Asimismo destacar la positiva valoración realizada por las maestras del tiempo invertido en el proyecto, a pesar de que les haya supuesto una mayor dedicación docente.

Está suponiendo una mayor dedicación puesto que es una actividad extra que estoy desarrollando no obstante no me importa porque estoy conforme con el tiempo que invierto ya que lo veo rentable tanto para mis alumnos como para mí (entrevista prof. 1).

La verdad es que un trabajo colaborativo como este añade horas de trabajo de casa, ya que no solo hay que pensar y planificar las actividades, hay que llevar un seguimiento del blog y del correo que no puedes hacer en la clase por falta de tiempo. De todos modos pienso que el tiempo invertido merece la pena puesto que la mayoría de los alumnos y alumnas agradecen que se les planteen retos y experiencias nuevas donde crecer (entrevista prof. 2).

Las actividades realizadas han sido pocas, pero esta metodología, como muchas otras, requiere planificación. Es necesario dedicar un tiempo para que se cumplan los objetivos propuestos y se alcancen las metas deseadas (entrevista prof. 3).

En conjunto, consideran que la experiencia ha resultado provechosa en base a la experiencia vivida y los resultados de aprendizaje. Se habla de una experiencia muy positiva para los niños, “consiguiendo aprender sin darse cuenta”, “se han divertido y aprendido de otra manera diferente a la ordinaria”.

4.5 COMPETENCIAS ADQUIRIDAS POR LOS ESTUDIANTES

En general los niños participantes en el proyecto tienen un nivel muy básico de expresión en lengua inglesa y de alfabetización digital. Sin embargo, las maestras consideran que las actividades desarrolladas en el proyecto han permitido conseguir los objetivos de aprendizaje propuestos en el currículo de la asignatura de inglés (adquisición de vocabulario, competencias de expresión y comunicación, conocimiento de reglas gramaticales básicas...). Durante el proyecto los estudiantes han utilizado el inglés en un contexto significativo para llevar a cabo las actividades planificadas.

Además el proyecto ha potenciado el desarrollo de competencias digitales en alumnos que no tienen recursos tecnológicos en sus hogares, por lo que deben adquirir las estrategias de búsqueda y organización de la información digital de forma transversal en las diversas asignaturas cursadas en la escuela.

En cuanto a las competencias relacionadas con el trabajo en grupo y el aprendizaje colaborativo, las maestras aprecian en sus alumnos competencias para la interacción, la cooperación y la resolución de problemas, también actitudes de responsabilidad individual, organización del tiempo y espacio, así como capacidad para seleccionar material de forma coherente. Este tipo de competencias han sido valoradas por las maestras de forma general sobre los alumnos de sus clases utilizando la matriz propuesta por Medina y Robles (2012).

Los resultados se muestran en la tabla 3.

Tabla 3

Evaluación del trabajo en grupo desde el punto de vista de las maestras

Cooperación	Participaron proporcionando ideas y observaciones	Participaron proporcionando ideas y haciendo observaciones oportunas	Participaron muy activamente aportando ideas, haciendo observaciones muy interesantes para conseguir resultados óptimos.
N			
		5	5
Responsabilidad individual	Hicieron su parte del trabajo individual y la explicaron a sus compañeros.	Hicieron su parte de trabajo individual y supieron ponerla a disposición de sus compañeros y aceptar críticas.	Realizaron su trabajo individual, lo explicaron a sus compañeros, defendieron sus puntos de vista, aceptaron críticas y sugerencias. Adaptaron su trabajo individual incorporando comentarios de sus compañeros y eliminando lo innecesario o erróneo.
N			
	1	4	5
Dinámica de interacción	Consiguieron agruparse en cada momento según las indicaciones.	Se agruparon según las necesidades de cada momento y aceptaron los cambios de situación.	Se agruparon según la necesidad en las diferentes actividades y supieron adecuar su actuación a cada nueva situación y a sus compañeros.
N			
			10
Resolución de conflictos	En los momentos de desacuerdo escucharon la opinión de otros compañeros.	En los momentos de desacuerdo escucharon las opiniones de los compañeros y aportaron sus opiniones argumentadas.	En los momentos de desacuerdo argumentaron sus opiniones, escucharon y valoraron a los demás y llegaron a un consenso satisfactorio.
N			
			10
Organización del espacio y tiempo	Consiguieron presentar el trabajo en el momento acordado entre todos (profesores y alumnos).	Consiguieron acabar el trabajo según el calendario acordado entre ellos.	Se organizaron, supieron encontrar lugar y horas para reunirse, cumplieron los calendarios y horarios que ellos mismos habían acordado sin ayuda
N			

	de profesores.		
	4	2	4
Criterios de selección del material	Agruparon el material e hicieron una selección bastante coherente.	Seleccionaron el material con unos criterios de equilibrio y representación de todos los apartados.	Valoraron todo el material recogido, seleccionando el más significativo y representativo de todas las actividades según distintos criterios.
N	5	3	2

En conjunto, las maestras se sienten muy satisfechas con las competencias alcanzadas por los alumnos, destacando las procedimentales y actitudinales.

Considero que las más desarrolladas son las procedimentales ya que el alumno aprende haciendo e interactuando; manipulando y experimentando (entrevista prof. 1).

A la mayoría de mis alumnos y alumnas les ha gustado la experiencia y han aprendido. Tanto los conceptos trabajados como los procedimientos y actitudes han tenido buenos resultados, aunque los más potenciados son los actitudinales (entrevista prof. 2).

Para las maestras, la participación en este proyecto de innovación ha supuesto en su bagaje profesional una gran experiencia, de la cual han aprendido cómo implementar nuevas estrategias metodológicas relacionadas con el aprovechamiento de las TIC para potenciar aprendizajes significativos y motivadores, ampliando las experiencias de los estudiantes gracias a la colaboración con compañeros de otros contextos y culturas escolares. La evaluación y seguimiento del mismo les ha ayudado a ser más conscientes de sus puntos fuertes y débiles, lo que les permitirá darle continuidad al proyecto mejorando algunos aspectos y aportándoles la merecida gratificación personal y profesional de haber desarrollado procesos de enseñanza aprendizaje altamente positivos para sus estudiantes.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El interés de este trabajo, más allá de la evaluación de una experiencia innovadora sobre la enseñanza y aprendizaje del inglés y la adquisición de competencias digitales, se centra en la posibilidad de transferencia a otros contextos escolares. En este sentido destacamos los aspectos o condiciones que han incidido en el desarrollo del proyecto de trabajo colaborativo a través de las TIC y que se podrían considerar relevantes para llevar a cabo estas iniciativas en otros centros:

Las limitaciones de conectividad dificulta mucho la realización de algunas actividades, el acceso a la red es muy lento en los centros rurales.

- No disponer de ordenadores en el aula ordinaria y tener que realizar las actividades en un aula de informática, la cual está muy solicitada por distintos profesores del centro, distorsiona la marcha del proyecto.
- Las clases de los centros rurales tienen muchos niveles, niños de diferentes edades, lo que permite que puedan aprender unos de otros, pero también es más complejo planificar y desarrollar actividades para tal diversidad de alumnos.
- El desarrollo de proyectos de innovación requiere de tiempo disponible por parte de las profesoras, ya que exige un tiempo extra, el cual debería ser contemplado en la dedicación del profesorado.
- Todos los niños no tienen recursos tecnológicos en sus casas, lo que implica que hay que dar facilidades en la escuela para que todos puedan acceder a la red y hacer las actividades propuestas en el proyecto.
- Este tipo de proyectos permiten trabajar la competencia digital, el que todos los niños aprendan a usar aplicaciones informáticas básicas (incluso los que no tienen ordenadores en sus casas), la búsqueda y selección de información, la

comunicación a través de la Red y la compensación de las desigualdades sociales.

- Es importante contar con el apoyo del equipo directivo para el desarrollo de proyectos innovadores, abriéndolo a la participación de todos los profesores del centro interesados en el mismo (Bitter, Taylor, Zeizer y Rickles, 2014). Esto hace que todo el profesorado asuma el proyecto como propio, desencadenando una implantación del mismo más satisfactoria, reduciendo los posibles obstáculos que pudieran existir (Palomo, Ruiz y Sánchez, 2005).
- No siempre es fácil encontrar compañeros del centro para participar en un proyecto de estas características, hay quien prefiere mantenerse al margen y seguir con su rutina, sin correr riesgos y sin trabajo extra.

Teniendo en cuenta que los centros implicados en el proyecto no se encuentran especialmente dotados en cuestión de herramientas tecnológicas y que la conectividad en el entorno rural es bastante deficitaria, las maestras señalan estos aspectos como condiciones adversas para el desarrollo de este tipo de proyectos. Por lo tanto, la dotación escolar debe mejorar para favorecer el trabajo por proyectos (López y Lacueva, 2007). Además de las condiciones familiares que tampoco permiten continuar el trabajo académico utilizando las herramientas tecnológicas en los hogares. Otro aspecto que dificulta esta forma de trabajo en el centro donde las clases son más numerosas es la presión por el cumplimiento del programa oficial y el número de alumnos que se deben atender.

En concreto, en relación al aprendizaje colaborativo, las maestras rurales consideran que es una estrategia positiva para sus alumnos en la materia de inglés y la utilizan de forma habitual, adecuándose a las situaciones de clases con alumnos de diferentes niveles educativos. Tanto como complemento al libro de texto como una forma de trabajar contenidos sin el libro.

Los alumnos construyen sus conocimientos cuando tienen interés en aprender y la interacción con los otros (de forma presencial y virtual) les genera una dinámica que les motiva para buscar información, darle sentido, comprenderla y comunicarla a sus compañeros, de este modo los alumnos se involucran en el aprendizaje de una forma activa, investigando y descubriendo. Estas conclusiones están en la línea de los estudios previos presentados en la contextualización del trabajo, por lo que no hacen sino confirmar lo hallado por otros autores en investigaciones sobre este tema.

El conocimiento que se construye de forma activa en base al diálogo e interacción con los otros resulta más significativo, más auténtico y más persistente. Para el aprendizaje de un idioma resulta esencial construir el conocimiento en base a la comunicación, así se percibe su utilidad y necesidad. En el proyecto el inglés se convierte en un vehículo de comunicación que motiva y despierta en el niño un deseo de participación e implicación en un proceso en el que no es consciente del aprendizaje del idioma como tal. El alumnado utiliza el inglés en situaciones reales y cotidianas para resolver tareas y conocer algo que es de su interés, dándoles la posibilidad de utilizar la lengua extranjera, experimentar e investigar con ella.

Los niños han adquirido las competencias previstas, han establecido contacto con iguales, niños como ellos pero cuyos entornos y contextos de referencia son diferentes, conociendo otras culturas a través de sus compañeros virtuales con los que han compartido las actividades, han mejorado sus destrezas en inglés usando la lengua extranjera para comunicarse y han avanzado en habilidades digitales que les permitirán ser ciudadanos más informados y participativos, por lo que puede calificarse de exitoso en cuanto a los resultados de aprendizaje.

Han alucinado de los compañeros de otros colegios. Se han implicado con los niños, han visto otra cultura. Han estado aprendiendo inglés sin darse cuenta. El

trabajo del libro es más arduo, más duro. No encuentran sentido a lo que ven en los libros. Hasta que no necesitan usarlo no le ven el sentido (entrevista final prof. 3).

La educación dirigida a la formación más completa y profunda de todos los estudiantes debe abrirse a la indagación estudiantil, en una escuela investigadora y democrática que ayude al alumnado a problematizar, reflexionar, indagar, proponer, actuar con conocimiento, decisión y prudencia (Lacueva, Imbernón y Llobera, 2003).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amar, V. M. (2008). *Tecnologías de la Información y la Comunicación, Sociedad y Educación. Sociedad, e-herramientas, profesorado y alumnado*. Madrid: Tébar.
- Arancibia, M. Oliva, I, & Paiva, F. (2014). Procesos de significación mediados por una plataforma de aprendizaje colaborativo desde los protagonistas. *Comunicar*, 42, 75-85. doi: 10.3916/C42-2014-07
- Bitter, C., Taylor, J., Zeiser, K., & Rickles, J. (2014). *Providing opportunities for deeper learning*. Washington, DC: American Institutes for Research
- Carrió, M. L. (2007). Ventajas del uso de la tecnología en el aprendizaje colaborativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 41, 1-10.
- Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza.
- Domingo, M., Sánchez, J.A. & Sancho, J.M. (2014). Investigar con y sobre los jóvenes colaborando y educando. *Revista Comunicar*, 42, 157-164. doi: 10.3916/C42-2014-15

- Galindo, J.A. (2009). Ciudadanía digital. *Signo y Pensamiento*, 28(54), 164-172.
- García-Valcárcel, A., Basilotta, V. & González, C. (2013). Una propuesta para evaluar proyectos de aprendizaje colaborativo con TIC desarrollados en centros educativos: diseño de la escala ACOTIC-ALU. En L. González; A. García-Valcárcel; J. Martín de Arriba; J. Sousa; M. Meirinhos y V. Gonçalves (Coord.) *Aprender, colaborar e innovar a través de las TIC*. Salamanca: Ed. Bracamonte. Recuperado de: <http://www.papelypantalla.com/14-aprender-colaborar-e-innovar-a-trav%C3%A9s-de-las-tic.html>
- García-Valcárcel, A., Basilotta, V. & López, C. (2014). Las TIC en el aprendizaje colaborativo en el aula de Primaria y Secundaria. *Comunicar*, 42, 65-74. doi: 10.3916/C42-2014-06
- González, V. (2011) Educación para la ciudadanía democrática en la cultura digital. *Revista Comunicar*, 18(36), 131-138. doi: 10.3916/C36-2011-03-04
- Gros, B. (ed.) (2011). *Evolución y retos de la educación virtual. Construyendo el e-learning del siglo XXI*. Barcelona: Editorial UOC.
- Gros, B. & Contreras, D. (2006). La alfabetización digital y el desarrollo de competencias ciudadanas. *Revista iberoamericana de educación*, 42, 103-125.
- Hernández, N., González, M. & Muñoz, P. (2014). La planificación del aprendizaje colaborativo en entornos colaborativos. *Revista Comunicar*, 42, 25-33. doi: 10.3916/C42-2014-02
- Iborra, A. & Izquierdo, M. (2010). ¿Cómo afrontar la evaluación del aprendizaje colaborativo? Una propuesta valorando el proceso, el contenido y el producto de la actividad grupal. *Revista General de Información y Documentación*, 20, 221-241

Johnson, D.W. & Johnson, F. (2009). *Joining together: Group theory and group skills*. Boston: Allyn & Bacon.

Lacueva, A., Imbernon, F. & Llobera, R. (2003). Enseñando por proyectos en la escuela: la clase de Laura Castell. *Revista de Educación*, 332, 131-148.

Lara, S. (2001). Una estrategia eficaz para fomentar la cooperación. *Revista Estudios sobre Educación*, 1, 1-12.

López, A. & Lacueva, A. (2007). Enseñanza por proyectos: una investigación-acción en sexto grado. *Revista de Educación*, 342, 579-604.

Marqués, P. (2007). *La Web 2.0 y sus aplicaciones didácticas*. Recuperado de: <http://www.peremarques.net/web20.htm>

Medina, F.J. & Robles, A.M. (2012). *Enredados: 20 propuestas de aprendizaje cooperativo basadas en la web 2.0*. Recuperado de: <http://recursostic.educacion.es/buenaspracticas20/web/es/difundiendo-buenas-practicas/1106-enredados-20-propuestas-de-aprendizaje-cooperativo-basadas-en-la-web-20>

Palomo, R., Ruiz, J. & Sánchez, J. (2005) *Las TIC como agentes de innovación educativa*. Junta de Andalucía. Consejería de Educación.

Quiroz, T. (2010). Educar en otros tiempos. El valor de la comunicación. En R. Aparici (Coord.) *Educomunicación más allá del 2.0* (pp. 187-204). Barcelona: Gedisa.

Ribble, M.S., Bailey, G.D. & Ross, T.W. (2004), *Digital Citizenship*, 32(1), 6-12. Recuperado de: <http://www.digitalcitizenship.net/uploads/1stLL.pdf>

- Rodríguez-Izquierdo, R. (2015). Las TIC como ecosistema para la construcción de la competencia intercultural. *Revista de Currículum y formación del profesorado*, 19(1), 309-329. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev191COL2.pdf>
- Roselló, M.R. & Medina, C. (2014). La formación en competencias básicas: un reto para la Administración. *Revista de Currículum y Formación del profesorado*, 18(2), 245-265. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev182COL6.pdf>
- Santiago, R. & Navaridas, F. (2012). La Web 2.0 en escena. *Revista Pixel-bit*, 41, 19-30.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Stake, R.E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Torrego, J.C. (Coord.) (2006). *Modelo integrado de mejora de la convivencia*. Barcelona, Graó.
- Zabala, A. & Arnau, L. (2009). *11 Ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona, Graó.