

I Jornadas de Buenas Prácticas Docentes

Metodologías Activas en la Universidad

**González Ortiz, J. J.; Sánchez Marín, F. J.;
Castejón, M. A. y Noguera, J. M. (coords.)**



UCAM

UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE MURCIA

© de esta edición:



Universidad Católica San Antonio, 2013
Campus de los Jerónimos, s/n. 30107 Guadalupe (Murcia)

I.S.B.N.: 978-84-92986-61-3
Depósito Legal: MU-1246-2013

Maquetación e impresión : F.G.Graf S.L.

Reservados todos los derechos. Queda prohibida, total o parcialmente ,cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y manipulación de esta obra sin previa autorización del editor, de acuerdo con lo establecido en el Código Penal en materia de derechos de la propiedad intelectual.

ÍNDICE

PRESENTACION DE LAS JORNADAS

<i>María del Mar Pintado</i> Vicedecana de Educación de la Universidad Católica San Antonio de Murcia	11
--	----

PONENCIA INVITADA

La educación mediática: una apuesta formativa ciudadana en la sociedad digital <i>Jose Ignacio Aguaded</i> Universidad de Huelva/Grupo Comunicar (España) <i>Yamile Sandoval Romero</i> Universidad de Santiago de Cali (Colombia)	13
--	----

La calidad en la docencia universitaria. ¿Cómo acreditarlos? <i>Juan José González Ortiz</i> Universidad Católica San Antonio Murcia	29
--	----

La formación de los estudiantes en el Grado de Educación Infantil. Orientaciones para su desempeño. <i>Francisco José Sánchez Martín.</i> Universidad Católica San Antonio de Murcia	43
---	----

COMUNICACIONES

LA VARIABILIDAD METODOLOGICA EN EL GRADO DE EDUCACION INFANTIL

Competencias adquiridas por el alumnado a través del aprendizaje por experimentación. <i>Beatriz Peña Acuña</i> <i>Práxedes Muñoz Sánchez</i> Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación ,Grados de Educación Infantil y Primaria , Observación sistemática y análisis de contextos	49
--	----

La variabilidad metodológica del profesorado universitario. Un estudio empírico en las universidades de la Región de Murcia <i>David Jiménez Hernandez</i> Doctorado en la Universidad Católica San Antonio de Murcia , Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación	59
--	----

La Escuela : un acercamiento a su práctica diaria desde la Universidad <i>Loida M^a López Mondéjar</i> <i>Lina M^a Tomás Pastor</i> Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación Pedagogía y Didáctica de la Religión en la Escuela Grado de Educación Infantil y Primaria (UCAM)	69
Educación artística innovadora: el portafolio artístico narrativo y las prácticas contemporáneas <i>Marina Gacto Sánchez</i> Departamento de Ciencias Jurídicas y de la Empresa, Grado en Educación Primaria e Infantil , Enseñanza y Aprendizaje de la Expresión Plástica y Artística	77
La variabilidad metodológica en el Grado de Educación Primaria <i>M^a Ángeles Castejón Martínez</i> Universidad Católica San Antonio de Murcia	87
COMUNICACIONES	
LA VARIABILIDAD METODOLÓGICA EN EL GRADO DE EDUCACION PRIMARIA	
Clásicos de la literatura infantil inglesa para futuros maestros de Educación Primaria <i>Antonio José Miralles Pérez</i> <i>María Isabel Jiménez González</i> Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación, Grado en Educación Primaria, Enseñanza y Aprendizaje de la Literatura Infantil en Lengua Inglesa	93
Saberes docentes a través de los Prácticos: la escuela unitaria <i>Cecilia Mateo Sánchez</i> <i>Práxedes Muñoz Sánchez</i> <i>M^a Mercedes Álvarez García</i> Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación, Grado en Educación Primaria e Infantil , Practicum-Atención a la Diversidad	101
Desarrollo de habilidades de trabajo cooperativo y la competencia lingüística digital/electrónica en estudiantes de Educación Primaria <i>Celia Berná Sicilia</i> <i>Lidia Pellicer García</i> Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación, Grado en Educación Primaria, Enseñanza y Aprendizaje de la Lengua Castellana	109
El aula comunicativa. Práctica de habilidades lingüístico-comunicativas como eje de la actividad docente <i>Lidia Pellicer García</i> Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación, Grado en Educación Primaria, Enseñanza y Aprendizaje de la literatura Infantil, Literatura Infantil en Lengua Inglesa	121

Teorías activas y prácticas reflexivas: ¿Una defensa de los métodos llamados “ tradicionales”? <i>Micaela Bunes Portillo</i> <i>Ana González Báidez</i> Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación, Educación Primaria, Teorías e instituciones educativas , Enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Naturales	135
Nuevas estrategias para la enseñanza de la Historia en la Educación Primaria <i>Patricia Gutiérrez Rivas</i> Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación, Grado en Educación Primaria, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Sociales	143
Ponencia presentación comunicaciones Comunicación Audiovisual, Periodismo y Publicidad y Relaciones Públicas <i>José Manuel Noguera Vïvo</i> Universidad Católica San Antonio de Murcia	153
COMUNICACIONES LA VARIABILIDAD METODOLÓGICA EN LOS GRADOS DE COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL, PERIODISMO Y PUBLICIDAD Y RELACIONES PÚBLICAS	
El uso de Facebook como herramienta de aprendizaje colaborativo en la asignatura de Marketing aplicado a la Comunicación <i>Manuel González-Sicilia</i> <i>María Concepción Parra</i> <i>Félix Galindo</i> Departamento de Ciencias Sociales y de la Comunicación	157
Proyecto de innovación docente “ Primer certamen universitario de publicidad y relaciones públicas: smartcities&smartspaces” <i>Miguel Ángel Nicolás Ojeda</i> Departamento de Ciencias Sociales y de la Comunicación	165
Implantando la filosofía MOOC: retos y oportunidades <i>Josep Manuel Martínez</i> Departamento de Ciencias Sociales y de la Comunicación	173

Presentación de las Jornadas.

María del Mar Pintado.
Vicedecana de Educación de la Universidad Católica San Antonio de Murcia

Las Jornadas sobre buenas prácticas en la docencia universitaria surgen al amparo del grupo de investigación de la Universidad Católica San Antonio de Murcia “Procesos y Contextos Educativos”, dentro de la línea de investigación “Formación e Innovación Docente”.

Con ellas pretendemos generar espacios de reflexión docente donde compartir buenas prácticas educativas y conocer su incidencia en la adquisición de competencias por parte de alumnos de los grados de la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación (Educación Infantil y Primaria, Periodismo, Comunicación Audiovisual y Publicidad y Relaciones Públicas). El compromiso con la calidad en la docencia y el propio proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior ha puesto en primera línea del interés universitario la variabilidad metodológica del docente y la participación del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En esta primera edición tratamos de aproximarnos a estrategias didácticas y metodologías innovadoras que mejoran los procesos educativos, dejando constancia escrita de lo enriquecedor que resulta compartir experiencias metodológicas en el ámbito universitario favoreciendo las buenas prácticas docentes.

El presente volumen es un fiel reflejo del interés de la Universidad Católica San Antonio y su profesorado por la calidad e innovación docente, y recoge algunas de las iniciativas que ya se están poniendo en práctica: aprendizaje por experimentación, experiencias de coordinación docente y prácticas compartidas, vinculación entre las asignaturas y la práctica profesional, posibilidades comunicativas e informacionales de las redes sociales, dimensión activa de la teoría y reflexiva de las prácticas, tutorías grupales y su contribución a competencias interpersonales y sistémicas, posibilidades educativas del servicio de polimedia de la universidad son una muestra inicial de lo que encontrará el lector en este volumen.

Agradecemos el auspicio de las jornadas al Vicerrectorado de Investigación de la universidad, que nos ha permitido implementarlas dentro del Ciclo de Conferencias que celebra periódicamente bajo la Convocatoria de Seminarios Científicos de Investigación.

Ponencia invitada: “La educación mediática: una apuesta formativa ciudadana en la sociedad digital”

José Ignacio Aguaded.
Universidad de Huelva / Grupo Comunicar (España)

Yamile Sandoval Romero.
Universidad Santiago de Cali (Colombia)

INTRODUCCIÓN

En 1895, cuando los hermanos Lumière proyectaron sus primeras producciones cinematográficas en París, se inicia una nueva época y quizás se da paso a uno de los descubrimientos más relevantes de los últimos siglos. Desde entonces, los ejes que han permeado la evolución de la comunicación y que han impactado los ámbitos sociales, entre ellos el educativo, han sido la tecnología y el lenguaje audiovisual. Ambos nacen, en la esfera social, con un mismo objetivo: cautivar al público aunque para diferentes propósitos en el orden comunicativo, educativo, cultural, o comercial. La evolución de estos ejes ha desencadenado un sinnúmero de avances en el mundo de la comunicación, que de forma acelerada modifican el campo de la educación.

Conocer un panorama cada vez más cambiante en el que los medios de comunicación juegan un papel central, que se adaptan, reinventan y posicionan velozmente a las demandas sociales, permite exponer la justificación para continuar con una línea de formación de públicos, que genere ciudadanos capaces de analizar, intervenir y movilizarse frente a los contenidos mediáticos que los diferentes productores seleccionan y ponen en circulación.

En el presente documento, exponemos un inventario de factores, relaciones y actores, que estando presentes en el campo de la educación y la comunicación, son necesarios en la formulación de una propuesta integradora y efectiva para la educación en medios en el espacio escolar.

Después de reconocer las nuevas relaciones comunicativas propuestas por la incursión de la tecnología y sus nuevos lenguajes, presentamos un panorama educativo actual, considerando la nueva generación de alumnos que ingresan en las aulas. Posteriormente, reconocemos el papel que los actores externos al ámbito propiamente escolar han desarrollado y por supuesto, el papel principal de la escuela y su evolución. Finalmente, proponemos nuevas formas de aproximarnos a la educación crítica en el contexto escolar y recalamos la importancia de formar ciudadanos responsables y conscientes de su papel frente a lo que los medios de comunicación ponen en circulación.

1. LAS NUEVAS FORMAS DE COMUNICACIÓN EN EL CONTEXTO EDUCOMUNICATIVO

El surgimiento de nuevos recursos mediáticos transforman las variables tradicionales de la comunicación. De un lado, la relación espacio-temporal se modifica; no es necesario compartir

el mismo espacio o tiempo para sentirse comunicado. Para el usuario, la tecnología posibilita un mundo de comunicación compartido¹, en donde la virtualidad del espacio se caracteriza por ser «una expansión de la realidad, proveyendo experiencias compartidas a grandes cantidades de personas» (Piscitelli, 2002), originando un contacto directo que no precisa la copresencia o la relación cara a cara, para que el mensaje sea recibido. «Un nuevo concepto de comunicación está sin duda a punto de emerger y exceder ampliamente del viejo concepto, porque incluye datos completamente impensables hasta hoy, como por ejemplo, la ‘comunicación hombre-máquina’ que se consideraría sin razón una metáfora abusiva, o una práctica degradada de la comunicación auténtica (humana, intersubjetiva), una pseudo-comunicación. La comunicación será desde hoy en adelante pensable ya no en términos de una comunidad dada de elementos, sino en los contruidos desde una relación entre elementos dispares, entre series heterogéneas» (Renaud, 1989: 21).

Asistimos a la evolución de nuevas generaciones de jóvenes que con las tecnologías han transformado sus formas de comunicación y de relación con el tiempo, y así se transforman y se trasladan a «otro lugar de encuentro» para la construcción del conocimiento. Este cambio relativamente vertiginoso, desigual e incontrolado, ha puesto en la agenda preguntas nuevas frente a la relación comunicación-educación. A la preocupación y reflexión de Freire y Kaplún por la relación docente-alumno en el aula de clase, se le suman otras, como el papel del docente frente a la incursión de los contenidos de los medios de comunicación al espacio escolar, o la desigual competencia del docente frente a los nativos digitales, que sin precisar más que un simple tutorial comprenden y manejan las nuevas tecnologías. Unido a esto, la asincrónica transformación de los conceptos de familia y escuela han propiciado un contexto en el que se mueve un joven completamente diferente al que nosotros fuimos y poco conocido por la sociedad actual, que complejiza aún más el campo de la comunicación y educación. Surge de esta manera un nuevo panorama que debemos conocer para intervenir efectivamente.

2. EL PANORAMA EDUCATIVO ACTUAL

«Y es por eso que el simulacro sobre el que, con tanta lucidez como ironía, escribiera Pierre Bourdieu (1970) –el de una escuela donde los maestros hacen como que enseñan a alumnos que hacen como que aprenden y donde todo funciona– ha comenzado a estallar estruendosamente. Y no por causa de los maestros o de los alumnos sino de un modelo de comunicación escolar que nada tiene que ver con las dinámicas comunicativas de la sociedad, es decir por causa de una escuela que sigue exigiendo a los alumnos dejar fuera ella su cuerpo y su alma, sus sensibilidades, sus experiencias y sus culturas, sea éstas orales, gestuales, sonoras, visuales, musicales, narrativas o escriturales» (Martín-Barbero, 2006).

La era del «pensamiento visual», en la que cognitivamente nuestras estructuras han cambiado para adaptarse a una nueva forma de circulación del conocimiento, hace imperativa la reflexión y la adopción de nuevos modelos de enseñanza, que garanticen las necesidades y expectativas del nuevo perfil de alumnos que ingresan en nuestras aulas.

Contamos con un escenario educativo con modificaciones sustanciales, que no han sido resultado

1 Característica asignada a la computadora por Alejandro Piscitelli en su obra *Meta-Cultura*, cuando afirma que «el propósito central de esta innovación socio-tecnológica es generar mundos@|| de comunicación compartidos».

de la dinámica del mismo campo, sino consecuencia entre otras, de las nuevas tecnologías, que llegan a complejizar aún más el modelo y a exigir mayores cambios.

Aquella descentralización del saber anunciada hace pocos años ha desbordado los límites y ahora, sin autorización explícita, la escuela compite por la transmisión de conocimientos bajo un esquema rígido y anacrónico, con la magia del conocimiento dinámico que mediante el lenguaje audiovisual han conseguido instaurar en la sociedad los medios de comunicación, a través de las nuevas tecnologías y sus narrativas.

Con la información a un clic, la presencia del docente debe propiciar dinámicas con relación, ya no a la forma de acceder al conocimiento, sino a la mejor manera de apropiarlo y aplicarlo en los contextos próximos.

De forma paralela, los productores de medios audiovisuales, cuyo interés principal se traduce en puntos de audiencia, han desarrollado lenguajes audiovisuales acordes a la condición de nuestros alumnos, consiguiendo toda su atención. Nuevos formatos, cargados de dinamismo, conflictos, historias cercanas y buena producción, cautivan a través de las diferentes pantallas la atención de los jóvenes y niños.

Asistimos a una realidad en la que a pesar de que la escuela sigue ocupando la mayor parte del tiempo de los jóvenes y niños, es el espacio menos parecido a las dinámicas sociales y a la realidad social y cognitiva de éstos. Pero además, un espacio colonizado por la televisión que desde sus propuestas narrativas, se ha incorporado a pesar de la resistencia de los actores del ámbito escolar.

«La televisión no solo entra y sale de la casa, sino también de la escuela. Los niños al llegar a su colegio usualmente comentan con sus compañeros lo que vieron el día anterior. Ahí, en su intercambio, tienen lugar diferentes negociaciones de significados. Se arriba a nuevos consensos. Pero no solo en el patio del plantel se comenta la televisión. Se hace también dentro del aula» (Orozco, 1998: 38).

Mientras el alumno asiste a un espacio escolar, controlado por barreras físicas y sociales, con un docente que es cada vez más consciente pero menos preparado el «nativo digital», por otro lado, se zambulle diariamente en el conocimiento mediático de una forma que responde a la manera vertiginosa y fragmentada en que vive la vida.

Se configura así el escenario de miedo y descontento para un adulto perteneciente a los migrantes digitales que, como lo afirma Piscitelli (2001), no comprenden la nueva narrativa y las formas como sus alumnos los «nativos digitales», construyen la realidad en la que se encuentran como parte fundamental los medios de comunicación y la forma completamente nueva y desconocida, como se relacionan con ellos.

Un docente que se enfrenta a un joven «multimedia», en términos de Morduchowicz (2008), o «internauta» en la voz de García (2007), que, además de comprender y manejar la tecnología, ha desarrollado habilidades cognitivas que le permiten no solo consumir, sino producir, y unos medios que cada vez de forma más sofisticada, desplazan el saber experto y permiten que cualquiera acceda a ellos» (Aguaded & Sandoval, 2011).

Cada vez resulta más válida la invitación que desde la academia se le hace a la educación de reformularse. La educación se ha visto «asediada» por el impacto de los medios y de las tecnologías en cuanto a su valor como institución garante del saber, situándose ahora en un momento en el que si quiere no perder su anclaje en el tiempo, ha de reconocer las profundas dependencias que debe contraer con los nuevos lenguajes y formas de transmisión.

3. ACTORES EXTERNOS PREOCUPADOS POR LA RELACIÓN ENTRE MEDIOS Y ESCUELA

Frente a este panorama, encontramos intentos por abordar el problema, buscando desde diferentes ámbitos respuestas a esta dinámica: el Estado, la escuela y la academia. Cada uno de estos sectores, preocupados por la relación y los retos que esta sugiere, pero con intereses diferentes y por lo tanto, rutas para abordarlo disímiles y en muchos casos desarticuladas.

a) El Estado: preocupado por cumplir con su función social. Para las diferentes instituciones que forman parte del Estado y tienen relación directa con la educación, la pregunta parece seguir siendo por el nivel de inclusión de los medios de comunicación en la escuela y buscar la respuesta es lo que ha guiado su intervención. Esta limitada forma de ver la relación se ha concentrado en dos objetivos centrales: tecnología en la escuela y mayor cobertura en la educación.

Los dos propósitos, asumidos desde una visión instrumental, se ven reflejados en los indicadores que demuestran que han dotado a los centros escolares de nueva tecnología que les permita estar actualizados de una parte, y de la otra, que han conseguido la transmisión de información a una mayor cantidad de personas. No resulta por esta razón extraño que una de las promesas básicas de la reciente adopción del nuevo sistema de televisión digital en Colombia y anteriormente en España, sea mayor capacidad de transmisión de datos, lo cual etiquetan con la promesa de interactividad, que luego en la práctica se desvanece.

Desde otra mirada, la regulación y la legislación también han sido parte de las estrategias con las que desde el Estado se pretende hacer frente al «asedio» de los medios de comunicación en la escuela. Planes de educación que específicamente dedican capítulos enteros al reconocimiento de la influencia de los medios de comunicación en la educación y proponen una serie de recomendaciones que podrían solucionar este dilema; leyes, acuerdos y códigos, que presentan normas que finalmente no resulta fácil operativizar.

b) La academia: buscando pistas para definir el campo. Conformada por colectivos de investigadores, articulados al campo de la comunicación, la educación y la psicología principalmente, ha desarrollado estrategias de investigación e intervención que se han concentrado en sublíneas definidas y que incluyen algunos de los intereses trabajados desde el espacio escolar:

- Educación para la recepción (lectura crítica / espacio de recepción y espacio personal de televidencia).
- Comunicación en la educación (rol estudiante alumno, procesos de aprendizaje).
- Educación y tecnologías (uso de medios de comunicación como herramientas pedagógicas en procesos educativos).

- Medios de comunicación educativos (televisión educativa, radio educativa, etc.).
- Alfabetización audiovisual o enseñanza para producir medios.

Asimismo, se identifican movimientos en torno a la reflexión y la intervención de la academia en espacios escolares, que han propiciado propuestas que se concentran en ejes de investigación e intervención.

En la línea investigativa, existen grupos que se han centrado en definir el proceso de aprendizaje en estos escenarios educativos mediados por los medios de comunicación y las nuevas tecnologías.

En televisión, Orozco introduce el concepto de etapas de desarrollo cognoscitivo, afirmando que «los estadios de desarrollo de la capacidad cognoscitiva se diferencian fácilmente y ha sido posible determinar, por ejemplo, que niños menores de cuatro años por lo general no son capaces de distinguir entre la realidad y la televisión al no distinguir entre las características de personajes de la pantalla y personas en la vida real» (Orozco y Charles, 1990: 37).

La otra relación, la denomina «aprendizaje social», es aquella que considera que el medio ambiente y sus respectivos estímulos actúan sobre el niño y moldean su conducta y pensamiento. Mientras en la perspectiva anterior, el niño y su desarrollo cognoscitivo son los componentes determinantes en el proceso de recepción (las imágenes vienen de afuera y se reorganizan a partir de la estructura mental que el niño haya desarrollado). En esta línea de pensamiento es el contexto, y sus respectivos estímulos, los que definen las apropiaciones y los usos de lo que el niño observa en televisión.

«En esta perspectiva se postula que el aprendizaje que hace el niño de la televisión tiene lugar a través de la observación de lo que se le ofrece en la pantalla y de su posterior imitación. El niño, según esta perspectiva, imita actuaciones y actitudes específicas de la programación (televisiva), así como frases y formas de pensamiento. Se insiste en el contenido de la programación y no en las categorías mentales del niño televidente» (Orozco y Charles, 1990: 38).

Así mismo, aquellos que han derivado en las nuevas tecnologías como generadoras de espacios de aprendizaje entre ellos los virtuales, que hablan del conectivismo enmarcado en las propiedades de la red como potenciadora de aprendizajes, o la inteligencia colectiva desde sus diversas definiciones, como bien las resume Reig (2010).

Desde la intervención encontramos una fructífera producción de sistematización de experiencias de la utilización de nuevas tecnologías en las aulas de clase (redes sociales, glogster, blogs, etc.), que pretenden aportar suficiente evidencia empírica para conocer el fenómeno.

Finalmente, el componente de intervención, la formación de públicos, televidencia o recepción crítica, ha sido el espacio con mayor número de propuestas para intervenir en esta relación comunicación y educación desde la academia.

c) Los medios: intenciones educativas tras la conquista del mercado infantil. Frente a los medios, existen desarrollos con resultados en la prensa y en la televisión. La prensa ha sido el espacio informativo que ha generado una sólida propuesta de intervención para activar competencias

en lectura y escritura. Un programa desarrollado con éxito en Latinoamérica, en países como Colombia, Argentina y España, entre otros, bajo el nombre de Prensa-Escuela, ha tenido como objetivo principal acercar el medio de comunicación a la escuela, para mediante una estrategia pedagógica desarrollar competencias narrativas periodísticas en jóvenes de los últimos grados escolares. De esta manera, los principales diarios de la ciudad, en colaboración con universidades, empresas privadas o fundaciones, generan un espacio de formación periodístico que los prepara como sujetos consumidores y productores del medio.

Para el caso de la televisión educativa, con el tiempo y después de unos no muy exitosos resultados, abandona la propuesta de la reproducción del aula de clase a través de la pantalla, objetivo con el que ingresó especialmente a Latinoamérica e intenta crear nuevas fórmulas, que permitan continuar con la transmisión de los contenidos escolares formales, pero con un esquema novedoso e impactante.

Tenemos entonces, la concepción de una televisión instruccional, que reproduce contenidos escolares formales, que poco a poco y de la mano de intereses comerciales, se desplaza hacia canales específicos o se convierte en productora de formatos audiovisuales que se utilizan al interior de las aulas. Desde los canales internacionales, surge una nueva propuesta, centrada en desarrollar las habilidades cognitivas de los niños, especialmente los más pequeños, diseñando desde el lenguaje propio de la televisión, programas que eliciten el desarrollo y que además, en algunos casos, sirven como soporte de los contenidos escolares formales. «A lo que asistimos hoy es a una oferta televisiva que propone una combinación de programas diseñados con propósitos educativos, que pueden o no soportar el currículo escolar, y programas cuyo objetivo básico es el entretenimiento o la información» (Sandoval, 2009: 38).

En cualquiera de sus formas: como conjunto de programas emitidos a través de canales públicos (García, 2003), la escuela que aprovecha la televisión para transmitir mensajes educativos (Mariet, 1993) o la televisión aprovechando contenidos educativos desde sus narrativas atractivas, que cautivan públicos que a la vez se convierten en consumidores, los medios han desarrollado estrategias educativas. Ejemplo de esto son los canales Discovery Chanel, Natgeo, History Chanel, entre otros.

4. LA ESCUELA, ACTOR PRINCIPAL

La relación medios y escuela, se inserta en un escenario completamente difuso, de extremos, pero así mismo fructífero. Siguiendo a Aparici (1996), después de los años 60, los medios toman un papel importante en la relación con la escuela y se hace evidente la necesidad de estudiar este proceso, en el cual se pueden reconocer tres posiciones: la tecnicista que considera la forma instrumental de los medios como soporte de los contenidos en el aula de clase; la de los efectos, encargada de indagar por la influencia del medio en los alumnos, y el planteamiento crítico, basado en un modelo participativo y constructivista de la enseñanza-aprendizaje.

Ofcom (Independent Regulator and Competition Authority for the UK Communications Industries) utiliza una sección para la educación en medios, que nos permite mapear el movimiento de la relación y su intervención desde la escuela.

El informe analiza tres dimensiones de la educación en medios, que distinguen entre educación funcional o tecnicista en palabras de Aparici (1996), educación crítica, y la educación activa: «'Access', refers to the ability to locate media content that is appropriate to one's needs (and avoid content is not). It involves the manipulation of hardware and software, and the gathering and application of information about what is available. 'Understand' refers to what users do with what they have located content. In this area, we are applying the framework of key concepts that has been used in evaluating critical understanding in media education for many years. 'Create' extends the notion of literacy from 'reading' to 'writing in media, although it also entails abilities both to access technology and to understand media forms and conventions» (Ofcom, Buckingham, 2004: 6). Utilizando esta clasificación propuesta, podemos proponer algunas agrupaciones de acuerdo con el objetivo perseguido:

- En un bloque, interesados por el acceso, encontramos espacios escolares en los que la preocupación por la capacitación técnica y tecnológica de sus docentes y alumnos ha sido el objetivo principal. Por esta razón, los temas asociados a la educación en nuevas tecnologías como soporte instrumental de la educación han captado su interés. Encontramos aquí colectivos de docentes capacitados en utilización de recursos como cámaras de video, reproductores de audio, software educativo, acompañados de alumnos que asisten a espacios tecnológicamente dotados.

- Existe otro grupo cuyo interés está centrado en la formación crítica de sus alumnos y mediante estrategias que pueden o no incluir la producción de medios, reflexionan y forman a sus alumnos como ciudadanos críticos, responsables frente a los contenidos mediáticos que circulan socialmente. A través de distintas pedagogías, como talleres, grupos de discusión, cine foros, han diseñado espacios para la orientación de los contenidos que la televisión ofrece diariamente, potenciando la capacidad de discernir frente a los mensajes que estos ofrecen.

- En el grupo de quienes se preocupan por crear, están instituciones escolares, que han permitido la inclusión de los medios de comunicación escolares, que aglutinan colectivos interesados en la comunicación y que organizados desde propuestas extracurriculares, se convierten en parte activa de la comunidad escolar. Aquí encontramos desde los periódicos murales, hasta emisoras de radio o de televisión escolar, que con mínimos recursos, proponen espacios de comunicación alrededor de temas de interés para su comunidad escolar.

- En este mismo bloque, la alfabetización audiovisual como recursos para la producción de medios también ha sido un espacio de reconocimiento escolar. Mientras en el grupo interesado en los medios escolares, el proceso de da de forma espontánea y sin mayor grado de capacitación que aquel con el que cuentan los líderes de los colectivos, este último grupo habla de programas estructurados y diseñados para la producción de medios escolares, incluyendo la mayoría de las ocasiones, escenarios de reflexión crítica. Otro pequeño grupo dentro de quienes han descubierto una línea de creación con los medios, están quienes desde la escuela, han incursionado en la producción de programas televisivos educativos. Colectivos de estudiantes coordinados por docentes que rompen los límites físicos del aula y contribuyen con propuestas para medios locales o regionales principalmente.

Todas, experiencias como parte integral del currículo escolar, o en espacios diferenciados pero articulados a áreas específicas siendo las más comunes ciencias naturales y len-

guaje, que presentan programas de capacitación en medios encaminados a desarrollar habilidades técnicas y cognitivas frente a la producción de medios con un objetivo educativo.

Como vemos, el interés por estudiar el fenómeno e intervenir desde diferentes estrategias se ha desarrollado de forma constante. Por lo tanto, es necesario continuar con estos esfuerzos, canalizándolos hacia la formación de ciudadanos preparados ante los medios de comunicación.

5. LA EDUCACIÓN CRÍTICA EN EL CAMPO EDUCATIVO

Un espacio escolar necesita la inclusión de la educación crítica, atravesado por las realidades que los alumnos construyen con la activa participación de los medios de comunicación, que insertan nuevos lenguajes que no se limitan a la escritura y la oralidad tradicionales, proponiendo nuevas estructuras mentales para aprehensión del conocimiento. No basta con reconocer el papel activo del televidente o tener claridad frente a las nuevas dimensiones de análisis; se deben generar espacios de formación para comprender estas nuevas realidades. El objetivo debe estar encaminado a que los alumnos sean capaces de codificar y decodificar mensajes y atender al proceso de producción desde una perspectiva social, estética, política y económica. Formación de sujetos que interactúen de manera activa, analítica, crítica y reflexiva con los significados y contenidos ofrecidos por el medio audiovisual.

La escuela debe reconocer que el proceso de educación abandona las aulas y se fundamenta en las experiencias externas, entre las cuales, están las relacionadas con la televisión.

«La experiencia en algunos países como Canadá, Inglaterra, Brasil, Francia, Argentina, Chile y Australia, en donde se han diseñado diversos planes de estudio para abordar pedagógicamente a la televisión, ha hecho evidente que este medio de difusión pudiera dejar de ser el enemigo principal de la educación y convertirse en un aliado de los maestros en la consecución de los objetivos educativos en el aula» (Orozco, 1998: 14).

Algunas conclusiones producto de la práctica y la reflexión teórica que orientan la necesidad de formar un televidente crítico son:

- La televisión «per se» no genera en el televidente efectos positivos o negativos: puede tener influencia en una u otra dirección, dependiendo de la forma en cómo se utilice, el escenario y el contexto en el que se consuma.
- El televidente juega un papel activo frente a los contenidos. Es capaz de resignificar mensajes y tomar aquello que le sea útil para su cotidianidad. Sin embargo, aunque el televidente realiza una recepción inicial, desde la relación que ha entablado con el medio y su construcción social, asignándole valores a los mensajes que circulan por el medio, desconoce la lógica propia del mismo, así como su lenguaje cargado de intencionalidad.
- No se puede sancionar una relación causa-efecto, puesto que el proceso de la recepción se realiza en un contexto específico, y en él intervienen factores situacionales, culturales y psicológicos, que se activan en el momento mismo.
- El escenario de la recepción es un campo de fuerzas en la que diferentes actores, la fami-

lia, la escuela y el medio mismo, presentan tensiones y alternativas, que finalmente el televidente decide aceptar o no.

- La escuela y sus maestros deben preocuparse por reconocer el nuevo panorama social en el que los medios y los jóvenes se desenvuelven que dista mucho y son totalmente diferentes de lo que hasta ahora han sido las coordenadas.

6. LOS NUEVOS CAMINOS Y POSIBILIDADES DE INTEGRACIÓN

«Puede aprenderse mucho sobre lo que nos rodea sin que nadie nos lo enseñe ni directa ni indirectamente (adquirimos gran parte de nuestros conocimientos más funcionales así), pero en cambio la llave para entrar en el jardín simbólico de los significados siempre tenemos que pedírsela a nuestros semejantes» (Savater, 1997: 32).

Se necesita de un docente, que reconozca la incursión del medio televisivo en el contexto cotidiano de la educación y que oriente a sus alumnos sobre los significados de un lenguaje audiovisual que cargado de intencionalidades, ofrece contenidos que desbordan el contexto cotidiano de sus estudiantes e ingresan a las aulas.

Dentro de los esfuerzos, se reconocen tres posibilidades para asumir la educación en medios dentro del espacio escolar. Las dos primeras responden a las opciones tradicionales y la última, aparece como alternativa intermedia desde algunas propuestas estatales.

- Como parte integral del currículo. Una asignatura o materia específica, independiente, destinada a comprender, analizar y producir los medios de comunicación, en igualdad de condiciones con el resto de las materias curriculares
- Como transversal a las asignaturas, espacio de reflexión y análisis. Esta opción, justificada desde la necesidad de la interdisciplinariedad, en la que los medios exceden las áreas disciplinares tradicionales.
- Como estrategia pedagógica. Prevista de dos formas: la primera, utilizada dentro de la propuesta transversal, se convierte en la operativización del espacio de reflexión y análisis, y habla de la forma misma como el medio es utilizado para dinamizar la reflexión. La segunda, obedece a asignaturas actividades extracurriculares, pero concebidos dentro del espacio escolar, que normalmente están articuladas desde ejes como ciudadanía y medio ambiente.
- Área (1995) define también una vertiente de contenido (conceptual, procedimental o actitudinal) dentro de los bloques de las áreas curriculares concretas. De esta forma se rompe el planteamiento global de la comunicación y en la mayoría de los casos los medios se reducen a su vertiente de auxiliares y recursos didácticos, con lo que la función que consideramos más genuina, de análisis de la comunicación contemporánea desde una vertiente activa, esto es, crítica y lúdica, se pierde. Además, esta integración parcial

depende siempre de la específica preocupación del profesorado por esta área de conocimiento.

Se detecta, por ende, una decisión por la inclusión parcial o global de los medios de comunicación en el aula, lo que define un uso didáctico de los mismos, que finalmente está permeado por el modelo concreto de la concepción de la enseñanza adoptado por el sistema educativo. Sin embargo, cualquiera que sea la corriente adoptada, es necesario hacer evidente desde la escuela el papel que los medios de comunicación se han ganado.

El tratamiento de los medios de comunicación, para el acercamiento de los alumnos a la realidad cotidiana, no se limita solo a contenidos informativos o conceptuales, sino que debe estimular y atender, puesto que sus características lo facilitan, con una dinámica didáctica adecuada y centrada en el alumno, la motivación, los valores, la interculturalidad, el pensamiento crítico, la actitud investigadora, la interdisciplinariedad y el descubrimiento y la creación de sus propios mensajes de respuesta al medio.

7. LA EDUCACIÓN EN MEDIOS PARA FORMAR CIUDADANOS

Martín-Barbero (2002) se refiere a la construcción de ciudadanos como lectores del mundo, que analizan y cuestionan críticamente la economía social como generadora de pobreza. Los medios de comunicación como ventanas del mundo, han logrado romper las barreras físicas y compartir una realidad social, que hasta hace algunos años, no abandonaban los límites físicos marcados por la agrupación social de acuerdo con el poder adquisitivo.

Aunque aún hoy encontramos personas que jamás abandonan una zona específica de su ciudad, barrio o provincia, han viajado a través del país y del planeta gracias a las pantallas mediáticas del televisor, el ordenador o el mismo cine.

Este fenómeno que conocemos como globalización, hace que sea urgente la reflexión sobre la capacidad de actuación del ciudadano común frente a la realidad más próxima y sus implicaciones sobre la realidad mundial.

Es así como la educación en medios, ha estado vinculada fuertemente con la educación crítica ciudadana. Esto, porque la evolución del concepto, se enmarca en el poder que se le otorga al televidente en el proceso. Martínez-de-Toda (1999: 15), hace un interesante recorrido por el origen de la alfabetización mediática desde la perspectiva del sujeto social, exponiendo como fundamento la importancia de los actores en el proceso «todas estas teorías tienen aplicaciones directas para la educación para los medios. Coinciden en que el papel de la ideología es menos importante. En cambio insisten más en el diálogo con los usuarios de los medios masivos, con sus familias, profesores y amigos».

Desde el momento mismo en que la atención se centra y el mensaje es objeto de análisis, y este análisis permite de-construir y poner al alcance del perceptor su significado, el control se desplaza.

La educación en medios lo que ha permitido es que un saber especializado, no solo en la técnica, sino en el contenido, esté al alcance de cualquiera, otorgando un papel activo a quien recibe el mensaje.

Lo anterior con implicaciones sociales importantes. Los medios de comunicación que prácticamente en todos los casos han sido utilizados en sus inicios para ejercer un control social frente a lo que quienes ostentan el poder consideran debe circular mediáticamente, se enfrentarán a un ciudadano formado en su lenguaje y capaz de leer entre líneas el mensaje que un productor con unos intereses específicos, construye para su propio beneficio.

«Implica abrir la escuela a la multiplicidad de escrituras, de lenguajes y saberes en los que se producen las decisiones. Para el ciudadano eso significa aprender a ‘leer/descifrar’ un noticiero de televisión con tanta soltura como lo aprende hacer con un texto literario. Y para ello necesitamos una escuela en la que aprender a leer signifique aprender a distinguir, a discriminar, a valorar y escoger dónde y cómo se fortalecen los prejuicios o se renuevan las concepciones que tenemos de la política y de la familia, de la cultura y de la sexualidad. Necesitamos una educación que no deje a los ciudadanos inermes frente a las poderosas estrategias de que hoy disponen los medios masivos para camuflar sus intereses y disfrazarlos de opinión pública» (Martín-Barbero, 2002).

Para conseguirlo, el ciudadano debe contar con una formación que le permita acceder a los códigos utilizados hábilmente por los productores. Para esto, la escuela como la institución en la que se deposita socialmente la responsabilidad de la educación, debe jugar un papel primordial, abriendo sus puertas a los nuevos lenguajes que colonizaron hace décadas nuestra cotidianidad.

8. CONCLUSIONES

Las nuevas formas de comunicación, y relación que entablan los jóvenes en un mundo transformado por la tecnología, han generado nuevas formas de aprendizaje, que deben ser identificadas por la escuela, para de esta forma proponer nuevas formas de enseñanza. Medios de comunicación y escuela compiten por la transmisión de información y la construcción del conocimiento. Corresponde a la escuela garantizar que dicha información y conocimiento sean construidas desde la concepción de un sujeto crítico, activo y responsable. Corresponde a la escuela identificar las estrategias que los medios de comunicación diseñan para conocer y cautivar el público infantil y juvenil, con el objetivo de encontrar el puente efectivo que le permita comprender los nuevos lenguajes que éstos utilizan, para comunicarse efectivamente.

El Estado, la academia y la misma escuela han estado interesados por comprender e incidir positivamente en la educación en medios. Sin embargo, son muy pocas las experiencias de integración en las que se articulen los actores. Es necesario que compartan saberes y experiencias para diseñar estrategias efectivas que abarquen todas las dimensiones del niño o adolescente.

Ante una nueva generación mediatizada, globalizada y digital, inmersa en un espacio escolar que evoluciona lentamente, se necesita un docente que rápidamente se adapte a las nuevas necesidades de esta generación; un docente interesado, consciente y formado para orientar a sus alumnos frente al trasfondo de los mensajes emitidos por los diferentes medios de comunicación.

Por otro lado, ante una sociedad en donde la información circula velozmente, necesitamos de un consumidor mediático crítico, activo y socialmente responsable frente a los mensajes que los medios de comunicación deciden poner en circulación.

Diferentes propuestas de integración de la educación en medios en la escuela, han sido probadas. Lo importante en este caso es que la escuela reconozca la necesidad de este componente en su espacio y que abandone la concepción reduccionista de la educación en medios de comunicación que ha traído consigo la separación artificial del uso de los medios (prensa, por un lado; y las TIC, por otro) sin permitir entrar en profundidad en una visión global de la comunicación y en las aportaciones que este eje transversal, como ámbito de conocimiento específico.

El proceso de enseñanza-aprendizaje, que determina la educación en medios de comunicación, requiere una selección de contenidos acorde con un modelo de aprendizaje en el que la recepción, la reflexión y la acción-respuesta sean los ejes fundamentales, de tal manera que las tres grandes dimensiones en las que se han de delimitar los contenidos de los medios sean: la recepción, su análisis y el desarrollo de destrezas comunicativas y expresivas.

Para lograrlo, una propuesta de educación en medios debe centrarse, no solo en la técnica, sino en el contenido, abordando entre otras temáticas: las fuentes, los orígenes y los factores determinantes de las construcciones de los medios: ¿quiénes deciden que un hecho sea noticia?, ¿por qué interesan unas guerras o conflictos más que otros?, ¿por qué se bebe «coca cola» o se comen hamburguesas en todo el mundo?; las técnicas y los códigos empleados por los medios de manera predominante para convencer de la verdad de sus representaciones: rapidez, actualidad, color, movimiento, sonido, impacto, imagen; la naturaleza de la realidad construida por los medios y los valores implícitos en sus representaciones: engaño, espectáculo, belleza, lujo, estereotipos; las maneras en que las audiencias leen y reciben las construcciones de los medios.

Se debe contar con una educación en medios que sea parte de las políticas públicas de cada país y en la que los todos los actores del proceso reconozcan su papel y cumplan su función social. De esta manera, contaremos con ciudadanos cada vez más preparados para incidir positivamente en sus contextos próximos.

REFERENCIAS

- AGUADED, J.I. & SANDOVAL, Y. (2011). El televidente, la familia y la escuela ante la recepción participativa de los medios. En TOMÉ, V. (Ed.). Educação para os Média. Castelo Branco (Portugal): Instituto Politécnico Superior. (En prensa).
- AREA, M. (1995). La educación de los medios de comunicación y su integración en el currículum. *Píxel-Bit*, 4.
- APARICI, R. (1996). La evolución de los medios audiovisuales. Madrid: De la Torre.
- BUCKINGHAM, D. (2004). The Media Literacy of Children and Young People. A Review of the Research Literature on Behalf of Ofcom. Centre for the Study of Children Youth and

Media Institute of Education University of London. London: Knowledge Lab.

GARCÍA MATILLA, A. (2003). Una televisión para la educación: La utopía posible. Barcelona: Gedisa.

MARIET, F. (1993). Déjenlos ver televisión. Barcelona, Urano.

MARTÍN-BARBERO, J. (2002). Jóvenes, comunicación e identidad. Pensar Iberoamérica. Revista de Cultura, 0. (www.oei.es/pensariberoamerica/ric00a03.htm) (08-03-2011).

MARTÍN-BARBERO, J. (2006). Lecto-escrituras en la sociedad de la información: Un mapa para visibilizar sus más estratégicos desafíos socio-culturales. Bogotá (Colombia): Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina, CERLALC,

MARTÍNEZ-DE-TODA, J. (1999). Las seis dimensiones de la educación para los medios (Metodología de evaluación). Roma (Italia): Universidad Gregoriana.

MORDUCHOWICZ, R. (2008). La generación Multimedia: significados, consumos y prácticas culturales de los jóvenes. Buenos Aires: Paidós.

Orozco, G. (1998). La televisión entra al aula: Guía del maestro de educación básica. Mirando la televisión desde la escuela. Volumen II. México: Fundación SNTE.

OROZCO, G. & CREEL, M. (1990). Educación para la recepción: Hacia una lectura crítica de los medios. México: Trillas.

PÉREZ, M.A. & AGUADED, J.I. (2007). La educación en medios de comunicación como contexto educativo en un mundo globalizado. En CABERO, J. (Ed.). Nuevas tecnologías aplicadas a la educación. Madrid: McGrawHill.

PISCITELLI, A. (2002). Meta-Cultura: el eclipse de los medios masivos en la era de Internet. Buenos Aires: La Crujía.

REIG, D. (2010). El futuro de la educación superior: algunas claves. Revista d'Innovació i Recerca en Educació, 3, 2.

RENAUD, A. (1989). En VARIOS: Videoculturas de fin de siglo. Madrid: Cátedra.

SANDOVAL, Y. (2009). Mirando Cómo Miramos: Multiplicando televidentes críticos. Cali (Colombia): Editorial USC.

SAVATER, F. (1997). El valor de educar. Barcelona: Ariel.

OTRAS REFERENCIAS

AGUADED, J.I. (1994). La Educación en Medios de Comunicación: más allá de la transversalidad, en Comunicar, 4; 111-113.

AGUADED, J.I. (1995). «La educación para la comunicación. La enseñanza de los medios de

comunicación en el ámbito hispanoamericano», en AGUADED, J.I. & CABERO, J. (Eds.). Educación y Medios de Comunicación en el contexto iberoamericano. Huelva: Universidad Internacional de Andalucía, Sede Iberoamericana de la Rábida.

AGUADED, J.I. (1998). Descubriendo la caja mágica. Aprendemos y enseñamos a ver la televisión. Guía Didáctica y Cuaderno de Clase. Huelva: Grupo Comunicar.

AGUADED, J.I. (1999a). Convivir con la televisión. Familia, educación y recepción televisiva. Barcelona: Paidós.

AGUADED, J.I. (1999b). Educación para la competencia televisiva. Diseño, fundamentación y evaluación de un Programa Didáctico para la formación del telespectador crítico y activo en Educación Secundaria. Huelva: Universidad de Huelva.

AGUADED, J.I. (2000). Televisión y telespectadores. Huelva: Grupo Comunicar.

AGUADED, J.I. (2001a). Medios de comunicación en las aulas. Huelva, Universidad de Huelva: Grupo de Investigación Ágora.

AGUADED, J.I. (2002). La educación en medios de comunicación: panorama y perspectivas. Murcia: KR.

AGUADED, J.I. & CABERO, J. (Coords.) (2002). Educar en Red. Internet como recurso para la educación. Málaga: Aljibe.

AGUADED, J.I. & CONTIN, S. (Dirs.) (2002). Jóvenes, aulas y medios de comunicación. Buenos Aires: La Crujía.

AGUADED, J.I. & PÉREZ RODRÍGUEZ, M.A. (1999). La dimensión social de la televisión. Claves para comprender globalmente el medio televisivo. Aula de Encuentro, 3; 116-128.

APARICI, R. (Coord.) (1993). La revolución de los medios audiovisuales. Madrid: La Torre.

AREA, M. (1995). La educación de los medios de comunicación y su integración en el currículum. Pixel-Bit, 4; 5-19.

BAZALGETTE, C. (1992). Key Aspects of Media Education. En ALVARADO, M. & BOYD-BARRET, O. (Eds.). Media Education: An Introduction. London: British Film Institute/The Open University; 199-219.

BAZALGETTE, C., BEVORT, E. & SAVINO, J. (1992). L'éducation aux médias dans le monde: nouvelles orientations. Paris: UNESCO/CLEMI/British Film Institute.

BERNABEU, N. (1994). Tratamiento transversal de la educación en materia de comunicación. En UNED (Ed.). Medios de comunicación y educación. Córdoba: Centro Asociado; 129-144.

BEVORT, E. (1994). Comment éduquer à l'actualité avec les médias? Panorama européen de l'éducation aux médias? En BEVORT, E. (1995). L'éducation aux médias: formation et pratiques des enseignements en France. Communication, 1, 16. Canadá: Université de Laval; 79-85.

BRITISH FILM INSTITUTE, CLEMI, UNESCO & CONSEIL D'EUROPE (1990). Nouvelles orientations dans l'éducation aux médias. Colloque de Toulouse. Londres: BFI.

CABERO, J. (1997): Más allá de la planificación en la educación en medios de comunicación. *Comunicar*, 8; 31-37.

CENECA (1992). Educación para la comunicación. Manual Latinoamericano. Santiago de Chile: CENECAUNICEF/UNESCO.

CLEMI (1996). Ciudadano del mañana. En Presentación del CLEMI (hoja informativa). Paris, CLEMI; 1-4.

CONSEIL DE L'ÉDUCATION AUX MÉDIA (1996). L'éducation à l'audiovisuel et aux médias. Dossier de synthès 1996. Belgique: Fondation Roi Baudouin.

DUNCAN, B. & OTROS (1989). Media Literacy. Resource Guide. Toronto (Ontario): Ministry of Education.

EQUIP CONTRAPUNT (1994). Los contenidos de la educación en materia de comunicación, *Comunicar*, 3; 167.

FERRÉS, J. (1994). Televisión y educación. Barcelona: Paidós.

GARCÍA MATILLA, A. (1993). Viejos y nuevos enfoques en el ámbito de la alfabetización audio visual en España. En APARICI, R. (Coord.). La revolución de los medios audiovisuales. Madrid, La Torre; 413-426.

GONNET, J. (1995). De l'actualité à l'école. Pour des ateliers de démocratie. Paris: Armand Colin.

HERNÁN, J. (1997). Hacia una cultura comunicativa. *Comunicar* 8; 17-24.

JACQUINOT, G. (1995). De la nécessité de rénover l'éducation aux médias. *Communication*, 1, 16. Canadá, Université de Laval; 19-35.

MARTÍN-BARBERO, J. (1999). La educación en el ecosistema comunicativo. *Comunicar*, 13; 13-21.

MASTERMAN, L. (1993). La enseñanza de los medios de comunicación. Madrid: La Torre. (Traducción española de Teaching the media).

MASTERMAN, L. & MARIET, F. (1994). L'éducation aux médias dans l'Europe des années 90. Strasbourg: Conseil d'Europe.

MCLUHAN, M. (1964). Understanding Media. New York, McGraw-Hill Book Company.

OEI (1997). Proyecto Iberoamericano de Medios de Comunicación y Educación» de la Organización de Estados Iberoamericanos. *Comunicar*, 8, 178.

OROZCO, G. (1996). Televisión y audiencias. Un enfoque cualitativo. Madrid: La Torre.

- PÉREZ TORNERO, J.M. (2000). Las escuelas y la enseñanza en la sociedad de la información.
- En PÉREZ TORNERO, J.M. (Comp.). Comunicación y educación en la sociedad de la información. Barcelona: Paidós; 37-57.
- PÉREZ RODRÍGUEZ, M.A. (2004). Los nuevos lenguajes de la comunicación. Enseñar y aprender con los medios. Barcelona: Paidós.
- PIETTE, J. (1996). Éducation aux médias et fonction critique. Montreal: L'Harmattan.
- PINTO, M. (1988). Educar para a comunicação. Lisboa: Estudos do Ministério de Educação de Portugal, Comissão de Reforma do Sistema Educativo.
- PUNGENTE, J. (1985). Getting Started on Media Education. London: Centre for Study of Communication and Culture.
- QUIROZ, T. (1992). Estrategias educativas. En CENECA (1992). Educación para la comunicación. Manual Latinoamericano. Santiago de Chile: CENECA/ UNICEF/ UNESCO; 302-311.
- TYNER, C. & LLOYD, D. (1991). Media and you. An Elementary Media Literacy Curriculum. New Jersey: Educational Technology Publications.
- UNESCO (Ed.) (1982). Education and the Media. Trends, Issues, Prospects: An International Symposium on Educating Users of Mass Media. München: Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht, German Commission for UNESCO.
- UNESCO (1984). La educación en materia de comunicación. París: UNESCO.
- FERRÉS-I PRATS, J. (1998). Televisión, familia e imitación. Comunicar, 10; 33-39.
- FONTCUBERTA, M. (2003). Medios de comunicación y gestión del conocimiento. Revista Iberoamericana de Educación, 32; 95-118.
- FUENZALIDA, V. (2002). Televisión abierta y audiencia en América Latina. Buenos Aires: Norma.
- GARCIA CANCLINI, N. (2007). Lectores, espectadores e internautas. Barcelona: Gedisa.
- HUERGO, J. & FERNÁNDEZ, B. (2000). Cultura escolar, cultura mediática, intersecciones. San tafé de Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional-CACE.
- SANDOVAL, Y. (2010). La televisión educativa como instrumento para el desarrollo en la infancia.
- En SANDOVAL, Y. & ARENAS H. (2010). Mirando cómo miramos: una propuesta desde la comunicación y la educación para multiplicar miradas. Cali (Colombia): Editorial USC.

Ponencia: “La calidad en la docencia universitaria. ¿Cómo acreditarlos?”

*Juan José González Ortiz.
Universidad Católica San Antonio de Murcia.*

RESUMEN

Los sistemas de garantía de calidad de los títulos universitarios y los complicados procesos de acreditación del profesorado han originado que un gran número de docentes necesiten orientación para el cumplimiento de todos los requisitos asociados al cumplimiento de los estándares de calidad exigidos. También abundan los docentes excesivamente obsesionados por la obtención de este mérito formal, pero probablemente no tan preocupados por la verdadera calidad de su ejercicio docente. Aquellos a los que les urge el certificado de docencia pero que en pocas ocasiones se molestaron en conocer la puntuación individualizada de cada uno de los ítems del cuestionario, profesores que a pesar de la buena o mala calificación nunca incorporaron mejoras o cambios en sus asignaturas (en la manera de evaluar, en sus prácticas, en los planteamientos teóricos, entre otros), ya que una de las cosas que más les preocupaba era la “calificación” final que garantiza un mérito más en su carrera para la acreditación.

En esta contribución no se darán claves ni orientaciones teórico-prácticas para obtener la acreditación de Aneca en la faceta docente, sino que más bien es una breve síntesis sobre buenas prácticas docentes, metodologías activas y su contribución a la calidad en la docencia universitaria. Sin más pretensión que reflexionar sobre las cualidades del docente universitario, más allá de encuestas de evaluación y sistemas de control de calidad estandarizados, que han reducido y protocolizado en exceso el reconocimiento del ejercicio docente.

1. INTRODUCCIÓN

La preocupación de la Universidad por los procesos de calidad no es una cuestión nueva, del mismo modo que no resulta nuevo el hecho que la institución universitaria esté inmersa, una vez más, en un proceso de reforma, de transformación y cambio. Hasta podría considerarse que ambas realidades, el interés y compromiso por la calidad de la enseñanza superior y la situación de cambio y transformación, lejos de repetirse son más bien el estado permanente de la universidad.

El concepto de calidad y su evaluación surgen originariamente en el ámbito empresarial, mercantilista y la aplicación de los modelos de gestión de la calidad en las universidades es un fenómeno posterior al de las empresas, y se da a finales de los años 90. Modelos globales de calidad fueron aplicados a la universidad (por ejemplo Plan Nacional de la Evaluación de la calidad de las Universidades, 1998) con las pertinentes adaptaciones, para valorar la viabilidad y eficiencia de los procesos internos (Alonso, E.; Reboloso, E.; Pozo, C. y Fernández, B., 1999). Concretamente el modelo EFQM (Fundación Europea para la Gestión de la Calidad) ha sido el más utilizado en las

áreas de la administración y gestión de los servicios educativos, puesto que en el ámbito docente son más exigentes las adaptaciones y menos viable su aplicabilidad.

Ahora bien, los sistemas de garantía de calidad y la preocupación por la excelencia universitaria no deberían justificarse exclusivamente por criterios de eficacia y eficiencia, de rentabilidad y optimización de los recursos, sino que lo que verdaderamente da sentido a la calidad y excelencia educativa es el fundamento antropológico de la acción educadora y la misión específica de la universidad.

Constatada la vigencia de ambas temáticas, es necesario atender a las particularidades que en la actualidad configuran una situación totalmente distinta a la de situaciones pasadas y que hace que el tratamiento que se le deba dar difiera sustancialmente del que fue dado con anterioridad. Esta necesaria actualización en las respuestas pone de relieve la dimensión innovadora de la universidad y del propio docente, al considerar que la idoneidad de las propuestas, dependen, en gran parte, de su adecuación a la realidad, de su vigencia.

De este modo, la innovación educativa pasa a tener una relevancia considerable en la actualidad universitaria, tal y como decía Ortega (1992) la reforma universitaria no puede reducirse únicamente a la corrección de abusos, sino que es más bien siempre creación de usos nuevos, que en ningún caso se llevarán a término adecuadamente si no se ha acertado con todo rigor al determinar la misión de la universidad. Por lo tanto, la raíz de la reforma universitaria, la garantía para dar cumplimiento con la calidad y la excelencia, y el carácter auténticamente educativo de la innovación está precisamente en mantenerse fieles a la misión que sostiene y da sentido a esta institución.

Según lo expuesto, aunque es realmente comprometido y difícil concluir sobre las cualidades del profesor universitario, sí podremos ir configurando un perfil aproximado del profesorado competente en la universidad actual donde destacamos la figura de un profesor con una actitud favorable hacia la innovación docente, abierto a los cambios y mejoras, capaz de flexibilizar y adecuar su enseñanza y el propio escenario educativo a la realidad sociocultural en la que se inserta.

2. LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DOCENTE UNIVERSITARIA

Donde sí que hay acuerdo es a la hora de determinar las tres funciones básicas que configura la profesión: las tareas docentes, la labor investigadora y las relacionadas con la gestión y extensión universitaria. Estas tres funciones, y especialmente las dos primeras, están interrelacionadas, sus límites son permeables hasta tal punto que se retroalimentan y condicionan mutuamente. La interdependencia nos hace considerar que sigue siendo un error realizar procesos evaluadores distintos e inconexos entre ellas, puesto que mantienen el tratamiento diferenciando que tradicionalmente se les ha dado y que han sostenido y sostienen la preferencia desequilibrante en la labor investigadora.

En nuestra opinión, parece un contrasentido afirmar que el reconocimiento y el prestigio de una universidad depende, en gran medida, de la calidad docente de su profesorado y sin embargo, se potencie preferentemente, desde la propia institución, la calidad de la actividad investigadora, hasta conseguir devaluar de manera injusta la función docente y con ella la formación en aspectos didácticos, metodológicos, explícitamente educativos.

El principal instrumento para evaluar la calidad docente en la universidad ha sido y es el cuestionario a sus alumnos, que se implementa de manera puntual al finalizar la asignatura y que afecta de manera individual a un profesor. Sin embargo, consideramos que es un error “plantear la evaluación de la docencia como una cuestión individual de cada profesor sin tener en cuenta que la calidad de esta función en el ámbito institucional depende de la coordinación y actuación conjunta de todo el equipo de profesores que coinciden en una determinada titulación” (De Miguel, M., 1998, p. 68).

Si nuestra concepción de educación no contempla la posibilidad de configurar la enseñanza a partir de compartimentos estancos, separados unos de otros, sin relación alguna, no tiene sentido que los procesos de evaluación se lleven a cabo focalizando y aislando las asignaturas y sus docentes para contrastar el grado de cumplimiento con unos ítems generales, que no tienen en cuenta las particularidades de cada materia, las cargas y responsabilidades de los docentes, su itinerario investigador y las presiones para su cumplimiento, las responsabilidades en la gestión del docente, el número de alumnos por aula, el compromiso personal por la asignatura de cada alumno, su dedicación, las situaciones personales e institucionales, entre otras cuestiones.

Por estas razón, en muchos casos, los datos que nos devuelve este instrumento de evaluación “no señalan la calidad de la enseñanza, sino que indican la satisfacción del alumno y su actitud hacia la asignatura o el profesor; además de incidir en la falta de criterio de los alumnos para evaluar, a corto plazo la labor docente, cuando su efectividad real es a largo plazo; e incluso la falta de juicio objetivo del alumno para indicar la adecuación de la enseñanza recibida” (Yubero, S., Larrañaga, E., Navarro, R. 2004).

Entre los centros de interés de estos cuestionarios “de opinión” del alumno sobre la actividad docente de su profesorado (así es como los denomina, de manera acertada, nuestra propia universidad), destacamos todo lo que tiene que ver con el cumplimiento de las obligaciones del docente (grado de conocimiento y dominio de los contenidos que tiene que impartir, asistencia a clase, puntualidad, horario de atención a alumnos, etc.). Cuestiones relacionadas con la planificación e implementación de la enseñanza (si el alumno recibe información previa sobre la asignatura y cómo se va a desarrollar, grado de cumplimiento con lo planificado en un primer momento, puesta en marcha de metodologías activas, participativas, coherencia y equilibrio entre teoría y práctica, uso de recursos y materiales alternativos, sistemas de evaluación diversos y continuos, entre otros).

Y finalmente todo lo que tiene que ver las relaciones interpersonales (profesor-alumno) y la existencia de espacios y tiempos para la orientación académica y personal (disponibilidad para ayudar y acompañar a los alumnos en las dificultades, comunicación fluida, cercana, atento, respetuoso a los diferentes ritmos de aprendizaje, etc.).

Este tipo cuestionario nos ofrece “nada más” y “nada menos” que puntuaciones individualizadas de los ítems y una media global que va a nuestro certificado de docencia para estigmatizarnos de por vida allí donde sea presentado.

Desconocemos la utilidad que cada profesor le da a las puntuaciones obtenidas, si se tienen en cuenta la valoración individualizada de cada ítem, las respuestas agrupadas por centros de interés

o simplemente la nota media para certificar nuestra calidad docente y lo más importante si dichas puntuaciones han sido o no el origen de los cambios y mejoras introducidas en los sucesivos cursos académicos.

Ahora bien, el desconocimiento sobre la utilidad del cuestionario a la hora de implementar cambios en la docencia no nos impide confirmar la necesidad de que existan canales de comunicación, estrategias e instrumentos de evaluación, que nos permitan contrastar con los alumnos los cambios que permitan mejorar nuestra práctica docente. Por esta razón, cada profesor tiene el deber profesional de encontrar, en su asignatura, la manera más eficaz de que el alumno pueda expresar su opinión sobre nuestra labor profesional.

Algunas universidades, en el mismo cuestionario de opinión sobre la docencia de sus profesores, contrastan la propia implicación del alumno en la asignatura, su interés y dedicación por los contenidos que en ella se imparten, el grado de satisfacción con lo aprendido, la asistencia a clase o la utilización del horario de tutoría y atención a alumnos. Esta ampliación en la mirada evaluativa resulta positiva y enriquecedora en la medida que se acepta la incuestionable y reciproca influencia entre el profesor y sus alumnos. No decimos que “buenos alumnos” garanticen “buenos profesores”, pero sí que una actitud favorable hacia el aprendizaje por parte de los alumnos, mejora las condiciones laborales en las que se desenvuelve nuestra labor docente y consecuentemente hay más posibilidades de poder desarrollar nuestras competencias docentes.

En honor de la verdad y en defensa de los sistemas de calidad de las universidades, que cada curso se van perfeccionando, confirmamos que también se han generalizado las encuestas de satisfacción del profesorado, en las que se establecen ciertos ámbitos de interés. En lo relacionado a los estudiantes, se valora si asisten con regularidad al aula, si considera que tienen los conocimientos previos suficientes para seguir los contenidos de la asignatura, si participan activamente en clase mostrando interés por lo allí tratado, si amplían y profundizan en los contenidos con búsquedas bibliográficas y lecturas complementarias, si tienen una actitud favorable para relacionarse en otros ámbitos académicos como la tutoría, entre otras cuestiones.

Algunas universidades, de manera acertada, comienza también a aplicar estos procedimientos para conocer y valorar la satisfacción del profesorado, sus expectativas y necesidades no sólo en relación a los estudiantes sino también en lo que afecta a determinados servicios universitarios como biblioteca, hemeroteca, servicios de orientación e información al estudiante, extensión universitaria, instalaciones (APIS, laboratorios, aulas de tutoría) entre otros, de tal manera que se vuelve a ampliar la visión evaluadora de la propia institución.

Incluso, se está empezando a llevar a cabo, a través de las comisiones de calidad de los títulos, encuestas de satisfacción del profesorado en lo que afecta a la planificación y desarrollo de la enseñanza, donde se entra a valorar los mecanismos de ayuda y coordinación en la elaboración e implementación de las asignaturas. En estos ámbitos se tienen en cuenta cuestiones tan decisivas como la carga docente de cada profesor y su labor en la gestión, la coordinación entre docentes que comparten asignatura a la hora de fijar objetivos, actividades y evaluaciones, grado de cumplimiento entre lo planificado y lo implementado, entre otras cuestiones.

Sólo esta visión sistémica e integral de la evaluación permite entender la calidad universitaria como un todo en relación. Por eso cuando evaluamos aisladamente la docencia de un profesor obtenemos resultados sesgados e incompletos de una realidad mucho más compleja.

3. PERFIL DEL DOCENTE UNIVERSITARIO. CUALIDADES Y COMPETENCIAS

Antes de pasar a describir algunos modelos competenciales sobre la tarea docente queremos adherirnos a la afirmación realizada por Zabalza (2009, p. 78) para constatar que la tarea de enseñar, por perfecta que sea, no puede provocar por sí misma el aprendizaje, ya que en este proceso entran en juego otras variables, en ocasiones más decisivas que la tarea asumida por el profesor. Este mismo autor determina algunas falsas creencias alrededor del ejercicio docente en la universidad que han tenido como resultado una cierta despreocupación por la actividad docente, para terminar focalizando la atención en la producción científica e investigadora.

- Creer que a enseñar se aprende enseñando
- Considerar que para ser un buen profesor basta con ser un buen investigador, dominar la materia y estar al día de la misma.
- Tener la convicción que aprender es una tarea que depende exclusivamente del alumno.
- Y finalmente, creer que la calidad universitaria depende de otras variables distintas a la docencia, preferentemente estructurales (la existencia de infraestructuras y personal).

En la mayoría de clasificaciones ofrecidas las competencias docentes se podrían agrupar en cinco grupos: relacionadas con la organización, con la presentación/comunicación, relaciones, tutorías y apoyos a los estudiantes y evaluación (Zabalza, 2009).

Un ejemplo de sería el modelo ofrecido por Castilla, F. (2011) quien determina las características de una docencia de calidad alrededor de 6 elementos:

1. Los contenidos de la materia, su selección y coherencia con los objetivos
2. Características de las presentaciones en clase (claridad, comunicación, entusiasmo, etc.)
3. Gestión del curso, todo lo relacionado con la organización docente y metodología
4. Enseñanza fuera de clase
5. Calidad de los aprendizajes
6. Actitud profesional y crítica ante la docencia. Donde destaca la participación en proyectos de innovación.

Chickering y Gamson (1987) establecen 7 principios de la buena práctica pedagógica para la educación universitaria (citados en Javier García-Calvo, 2002):

1. Contacto entre alumnos y docentes, manteniéndonos accesibles a las demandas de los alumnos, ofreciendo orientación incluso más allá de las dudas y dificultades, para convertir esta comunicación en un criterio pedagógico del docente universitario.

2. Cooperación entre estudiantes, entendiendo que también se accede al conocimiento desde la interacción y el trabajo cooperativo entre los alumnos.

3. Siendo consecuente con el tercer principio que es el aprendizaje activo, por el que los alumnos participan y se comprometen con su propio aprendizaje. Y que se ve ampliado y reiniciado a través de las devoluciones del profesor.

4. La retroalimentación o el feedback a tiempo, no se limita exclusivamente a la evaluación final, sino que se da en mitad de una sesión, con una pregunta, en una entrevista individual o una tutoría colectiva, con una corrección en mitad de la clase. Esta participación permite al docente reconducir errores, ampliar y profundizar los aprendizajes, despertar el interés desde la duda y la comunicación.

5. La planificación e implementación de tareas y ejercicios apropiados y en coherencia con los contenidos teóricos ofrecidos.

6. Situarle con altas expectativas ante el alumno y ante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esperar, confiar del alumno, de su implicación y de lo que acontecerá a lo largo del curso, y ponerlo de manifiesto con nuestras palabras pero sobre todo con nuestra conducta, de manera que no sea un mero discurso sin el necesario aval de nuestro testimonio docente.

7. Respeto por los diferentes talentos y estilos de aprendizaje, entendiendo que se pueden conseguir los mismos resultados en tiempos diferentes y con procedimientos distintos.

Rodríguez Espinar en el prologo de Saravia (2011) también ofrece un retrato robot del profesorado competente en la universidad actual, en el que destacan algunas cualidades:

- Dominio pertinente del saber de su campo disciplinar. No se trata de saber mucho de todo, ni mucho de nuestra disciplina (especialista) sino de conocer cómo se genera y difunde el conocimiento en el campo disciplinar donde se inserta la enseñanza.
- Ser reflexivo, investigador e indagador sobre su propia práctica docente. Buscar la convergencia entre el conocimiento disciplinar y el pedagógico.
- Dominar el diseño, planificación y gestión del currículum, y además hacerlo en colaboración con el resto de docentes. Entender que es mucho más enriquecedor el trabajo colaborativo que el individual y ponerlo de manifiesto no sólo en el aula, entre los alumnos, sino en su propio ejercicio profesional (docente e investigador).

- Actitud favorable hacia la innovación docente, abierto a los cambios y mejoras, flexibilizando y adecuando el escenario educativo a la realidad sociocultural.
- Ser facilitador del aprendizaje, teniendo en cuenta no sólo el principio de personalización de la enseñanza y la autonomía de los aprendizajes, sino también la necesaria interacción grupal entre los alumnos, a la que hemos aludido anteriormente.
- Reconocer la importancia de la acción tutorial y asumir las responsabilidades y tareas que lleva asociada, favoreciendo una comunicación más cercana, una relación más personal.
- Ser profesionalmente ético, asumiendo los compromisos y obligaciones que se derivan de la profesión docente, ser justo en las valoraciones.

A su vez, Zabalza (2009) establece 10 competencias como marco para concretar la identidad y el desarrollo profesional de los docentes universitarios:

1. Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
2. Seleccionar y presentar contenidos disciplinares.
3. Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles.
4. Manejar didácticamente las nuevas tecnologías.
5. Gestionar las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje.
6. Relacionarse constructivamente con los alumnos.
7. Tutorizar a los alumnos y, en su caso, a los colegas.
8. Evaluar los aprendizajes (y los procesos para adquirirlos)
9. Reflexionar e investigar sobre la enseñanza.
10. Implicarse institucionalmente.

En todos estos perfiles hay muchas coincidencias con el modelo clásico de profesor competente ofrecido por Perrenoud (2004). El citado autor establece en un primer nivel las diez competencias de referencia o prioritarias para un docente del siglo XXI, a las que después se sumarán cerca de cincuenta. Nosotros hemos renunciado a algunas de estas competencias iniciáticas ya que se sitúan en un nivel educativo inferior, con poca aplicación en el ámbito universitario (relación familia-escuela) y otras por considerarlas reiterativas. De ahí que resumamos las cualidades del docente universitario en las siguientes:

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje. En la actualidad no basta con conocer, dominar y organizar los contenidos de la disciplina que se imparte sino que además es necesario situar los aprendizajes, acompañarlos, actualizarlos y contextualizarlos, dotándolos de este modo de la necesaria utilidad. No es suficiente con diseñar sesiones prácticas y ejercicios para vincular la teoría con la práctica, también hay que conocer el esfuerzo y la dedicación que implica al alumno

su realización, ya que la verdadera eficacia de esta enseñanza teórico-práctica se ve confirmada sólo con un buen acompañamiento, la supervisión y el asesoramiento por parte del profesor. Personalizar la enseñanza exige generalizar y llevar a cabo una labor de proximidad a la que el profesor universitario solía comprometerse reducidamente en ciertos espacios y funciones asociadas a la docencia (atención a alumnos) y en los procesos investigación (dirección de tesis doctorales).

Es imprescindible conocer a nuestros alumnos, tener en cuenta sus intereses, conocer sus carencias y comprometernos con ellos para minimizarlas, sus fortalezas para recurrir a ellas en la contribución de su desarrollo personal y académico. En definitiva, mostrar una honesta preocupación por el alumno haciéndoles ver que son realmente los principales protagonistas del proceso de enseñanza aprendizaje, sin dejar de testimoniar nuestro interés permanente por el conocimiento.

2. Gestionar la progresión de los aprendizajes, dotándola incluso de una visión longitudinal que “transgrede” los propios límites de la disciplina, para llegar a compartir objetivos, contenidos y competencias con otras materias, otorgando de este modo la visión integral de la educación a la que constantemente hacemos referencia en todos los niveles educativos. Las exigencias formativas que demanda la formación superior están aún por determinar, pero ya se empiezan a vislumbrar en la interconexión que algunos profesores realizan entre asignaturas, aparentemente alejadas entre sí. De este modo, la formación superior ha pasado de un modelo lineal con escasos cruces curriculares entre objetivos y contenidos de diferentes asignaturas, a un modelo “en colmena” con continuas y enriquecedoras intromisiones entre materias, donde se comparten contenidos, se pretenden objetivos similares y se aspira a la consolidación de competencias asociadas a más de una asignatura. (González, 2012)

3. Tras la organización y gestión de los aprendizajes, es necesario elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación en la enseñanza. Esta exigencia tiene consecuencias metodológicas irrenunciables para el profesor, que tiene que ser capaz de diseñar itinerarios educativos diversos para acceder al mismo conocimiento, a la misma competencia. El buen profesor es aquel que es capaz de hacer llegar al mismo lugar a todos los alumnos, aunque estos requieran recorridos distintos. Algunos compartirán recorrido, otros el tiempo que se requiere para los aprendizajes, el modo de acceder al conocimiento, pero la gran mayoría configura y recorre un escenario educativo personal y único en el que el docente tiene el privilegio de poder participar. De este modo la variabilidad metodológica se convierte en elemento clave de la calidad universitaria. En la mayoría de los casos no variamos de método para divertir, entretener o incluso para motivar a los alumnos, sino por exigencias educativas, por el compromiso docente de ofrecer alternativas a aquellos a los que no les sirve el camino único. El nuevo escenario educativo ofrecido por el Espacio Europeo de Educación Superior ha llegado a ofrecer modalidades de enseñanza específicas para la universidad y considera que las más oportunas son el trabajo cooperativo, trabajo por proyectos, estudio de casos, aprendizaje basado en problemas (ABP), resolución de ejercicios y problemas, contratos de aprendizaje y la lección magistral.

4. Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo. Probablemente uno de los principales obstáculos del sistema universitario actual sea la pasividad del alumno a la hora de comprometerse con su propio proceso de enseñanza. Los alumnos, por lo general, han renunciado a ser co-responsables

y por ende, protagonistas obligados del citado proceso. Por eso, la mejor manera de sacar a los alumnos de la inactividad, de motivarlos, es generando espacios, tiempos y tareas donde se ponga de manifiesto su innegociable implicación. Y esta opción de enseñanza no será posible sin la necesaria voluntad por escucharlos y tenerlos en cuenta, sin un acercamiento real entre quien enseña y quien aprende, para llegar incluso a intercambiar funciones para llegar a aprender de nuestros alumnos.

En cierta medida los profesores también han contribuido a la instauración de un modelo de enseñanza unidireccional, en el que el profesor es el que sabe y el alumno el que aprende, el profesor es el que habla mientras que el alumno escucha, el profesor investiga y difunde el conocimiento y el alumno copia y reproduce nuestro saber, que nunca llega a ser suyo.

Sin embargo, el nuevo escenario de educación superior va mas allá de ser una propuesta cuantificadora (distribución de horas / créditos ECTS) y supone la elección de una filosofía de fondo basada en el trabajo del estudiante. Esta elección lleva consigo un nuevo enfoque de la enseñanza unido a un sistema de aprendizaje autónomo y tutorizado, que posibilita que el estudiante, de manera independiente, llegue a construir el conocimiento e interpretar de manera significativa el mundo que le rodea. (Boronat Mundina, J.; Castaño Pombo, M. N. Ruiz Ruiz, E.; Garrido González, J. A.; Fernández Martín, M. A. 2007).

5. Permitir el trabajo cooperativo en el aula y asumir el criterio de colaboración como un principio fundamental de nuestra labor docente. No se trata de buscar espacios y tiempos de reflexión compartida sino respetar el carácter compartido de las variables espacio y tiempo.

6. Participar en la gestión de la institución educativa. Sentirte parte activa de la institución y participar en los procesos de evaluación y mejora. Conocer en profundidad el funcionamiento de la compleja estructura universitaria (comisiones, departamentos, grupos de investigación, titulaciones, facultades, etc.) para ir generando una cultura participativa en la institución.

8. Utilizar las nueva tecnologías, ya que los avances tecnológicos facilitan y permiten la respuesta individualizada a la que hacíamos referencia y vinculan la enseñanza a la actualidad sociolaboral donde posteriormente se sitúan los alumnos. Al contrario de lo que piensan muchos profesores universitarios, las nuevas tecnologías no deshumanizan ni despersonalizan la enseñanza, más bien contribuyen a que el alumno vaya configurando su propio entorno personal de aprendizaje (Personal Learning Environment, PLE), con sus propios objetivos, flexibles y variables, sus tiempos y sus modos de aprender. Con una su propia red personal de aprendizaje (Personal Learning Network), donde se amplían las posibilidades de aprendizaje al coincidir con otros alumnos, con otros docentes y con profesionales en ejercicio “con” los aprenden. Y remarco la preposición “con” porque es distinto “aprender con ellos” que “aprender de ellos”. En este nuevo planteamiento del aprendizaje (no de la enseñanza), es fundamental compartir, participar y contribuir al enriquecimiento mutuo. No nos guardamos nada ante la inevitable democratización del conocimiento que lleva consigo la irrupción de internet en la enseñanza universitaria. Y todo esto se consigue gracias al tercer elemento clave en un entorno personal de aprendizaje, que es la existencia de una serie de herramientas y recursos

digitales como son las redes sociales, software y aplicaciones específicas para una disciplina y ámbito de conocimiento, espacios compartidos en la red, entre otros.

9. Afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión. Probablemente la mayor exigencia asociada a nuestra labor docente sea entender y aceptar que la relación más radical y originaria que se establece entre un profesor y el alumno, en una situación educativa, es una relación ética, una relación hospitalaria, que se traduce en una actitud de acogida y un compromiso con el educando, es decir, hacerse cargo de él (Ortega, 2004). Como educadores, somos responsables de “los nuevos”, y esto nos ayuda a entender que sólo desde la responsabilidad es posible entender la libertad humana (Melich y Palau, 2001).

10. Organizar y comprometerse con la propia formación continua. La formación psicopedagógica de profesorado universitario se presupone, no es un requisito de acceso a la docencia universitaria tener ciertas competencias, habilidades didácticas sino que más bien ha sido tradicionalmente el producto de una voluntaria autoformación y de una socialización no consciente, aprendizaje mimético, por repetición (Martínez García,; García Domingo, y Quintanal, 2006).

La mayoría de profesores universitarios no ha tenido una formación didáctica para acceder a la docencia, no ha reflexionado sobre los aspectos sociales, psicológicos y pedagógicos de su trabajo profesional y su práctica diaria es el resultado de algunos errores y malas experiencias, de buenas voluntades, del recuerdo o la influencia de algún otro profesor con ciertas dotes para la enseñanza (Imbernon, 2009). Incluso se asegura que las cualidades y características que atraen a los profesores noveles de sus mentores son el conocimiento, atención, compromiso, integridad, altas expectativas, sentido del humor y la habilidad para actuar como catalizador, olvidando las cualidades didácticas (Mayor, C.; Sánchez Moreno, M., 1999)

Para suplir o minimizar esta carencia se han consolidado en la universidad algunas iniciativas institucionales que buscan promover y mejorar la calidad docente.

Entre estas iniciativas destacamos los planes de formación del profesorado, algunos específicos para profesores noveles. Esta formación, reconocida y avalada no sólo por las propias universidades sino también por agencias independientes y organismos oficiales (administración educativa autonómica y nacional), parten de las necesidades estratégicas de las propias titulaciones, facultades y universidades y vienen a satisfacer las expectativas e intereses de los profesores universitarios. Su vigencia y permanencia en el tiempo suponen la manifestación de un compromiso general por mejorar las cuestiones pedagógicas, didácticas en la enseñanza universitaria y terminan por definir un modelo de universidad que se diferencia del resto, constituyéndose así los itinerarios formativos específicos, reconocidos e incorporados a los méritos del profesor que aspira a la calidad y la excelencia en su ejercicio docente (Troyano, García González y Marín, 2006).

Constituyen un intento de responder al proceso de mutación y cambio al que se encuentra sometida la función docente, haciéndola cada vez más compleja, especialmente por la necesidad de

cumplir con los requerimientos relacionados con las competencias psicopedagógicas, tecnológicas y lingüísticas (Mas, 2001).

Algunos contenidos de estos cursos están relacionados con la planificación de las asignaturas, evaluación por competencias, metodologías docentes participativas en la universidad, el marco relacional en la profesión docente, apoyo de las tecnologías de la información y comunicación a la docencia universitaria, entre otros.

Mas (2001) justifica la necesidad de esta formación en la existencia de 6 competencias vinculadas a la función docente del profesor universitario: diseñar la guía docente de manera coordinada, de acuerdo con las necesidades, el contexto y perfil profesional, desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje propiciando oportunidades de aprendizaje individual y grupal, tutorizar dicho proceso favoreciendo la autonomía, evaluarlo, contribuir activamente a la mejora de la docencia vinculando la enseñanza universitaria a los ámbitos profesionales y participar activamente en la dinámica académico-organizativa de la universidad.

Otra iniciativa institucional consolidada en las universidades que favorece la calidad docente es la apuesta decidida por la innovación docente, a través de convocatorias específicas de proyectos de innovación. Se trata de convocatorias abiertas a cualquier titulación y que puede ubicarse en ámbitos tan dispares como los planes de estudios de los títulos, programas de las asignaturas (revisión de objetivos, contenidos, interdisciplinariedad, cuestiones prácticas, etc.), puede afectar a las metodologías empleadas en clase y su grado de particularidad en la materia impartida, al proceso de evaluación, al diseño de recursos y materiales, a las relaciones profesor-alumno, a las relaciones entre universidad y los ámbitos profesionales, etc.

Los componentes de la innovación docente según Fidalgo (2011) son la creación o adaptación de tecnologías/herramientas al proceso de enseñanza-aprendizaje, los procesos, que pueden ser tanto metodologías educativas como cualquier proceso logístico o de gestión. Hay incluso metodologías que no provienen del campo pedagógico, sino que vienen de ámbitos como el de la gestión del conocimiento, el aprendizaje informal y la web 2.0. Las personas, serían el tercer elemento, ya que la innovación docente influye y cambia procesos y roles vinculados a personas concretas. Y finalmente el conocimiento, no sólo el que se pone en marcha y el que se adquiere, también hacemos referencia al conocimiento que se genera a partir de la innovación.

Tanto la formación del profesorado, como la innovación docente o incluso las jornadas de buenas prácticas que ya se han generalizado en casi todas las universidades españolas (Zabalza, 2012) tienden a mejorar la cultura educativa de la institución universitaria en general pero también de todos los que participan, ofrecen un valioso bagaje de conocimientos y experiencias inspiradas y construidas a partir de sólidas creencias y concepciones y teorías educativas. Sin más pretensiones que actualizar, compartir y mejorar el ejercicio de la profesión docente.

4. CONCLUSIONES

Todos estos nuevos planteamientos docentes, traen consigo muchas preguntas y algunas que otras inseguridades, propias del cambio en el que estamos instalados, pero que deben ser acogidas no como

amenazas sino como retos para toda la comunidad universitaria. En relación al alumno se cuestiona su capacidad para asumir el protagonismo en el proceso educativo, así como su grado de responsabilidad y autonomía que necesariamente se derivan de esta nueva propuesta. Con respecto al docente surge la incógnita fundamental acerca de su capacidad pedagógica para este tipo de enseñanza, y si realmente se confirman estas carencias formativas no sabemos si estaría dispuesto a someterse a un proceso de formación permanente en esta materia. Se cuestiona si seremos capaces de cederles el protagonismo en su formación, al mismo tiempo que ofrecemos un acompañamiento personalizado y una educación superior de carácter integral, esto es, no restringida a un ámbito del saber, sino abierta a la pluralidad del conocimiento. Y finalmente la universidad, estaría dispuesta a asumir los esfuerzos, no sólo económicos, sino también estructurales e incluso ideológicos, que suponen todos estos cambios

En definitiva, lo que se reclama al profesor universitario son unas competencias pedagógicas que hasta la fecha se presuponían en el docente de esta etapa, además de una preocupación personal por cada uno de sus alumnos. Como se puede deducir, todas las cualidades y competencias aquí descritas tratan de combatir y minimizar directamente la masificación de la enseñanza universitaria, la impersonalización y la asimetría en las relaciones profesor-alumno y que por tanto, humanizan la tarea docente.

En definitiva, se trata de reinventar la labor del profesorado, para recuperar la vocación social que siempre ha tenido, promoviendo en las propias universidades, en nuestras propias aulas experiencias cotidianas de solidaridad y entendimiento, de comunicación e interacción, para hacer de las instituciones educativas verdaderos espacios para la participación, en los que todos aportemos y todos nos beneficiemos de la tarea más transformadora del hombre y de la sociedad: la educación (Rodríguez Romero, 2006).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso, E.; Reboloso, E.; Pozo, C.; Fernández, B. (1999) Evaluación de la calidad en la educación superior. *Papeles del psicólogo*, 74, 12-17

Boronat Mundina, J.; Castaño Pombo, M. N. Ruiz Ruiz, E.; Garrido González, J. A.; Fernández Martín, M. A. (2007) Nuevo enfoque de la docencia y la tutoría en la universidad: una propuesta de innovación docente. En M^a. J. de la Calle Velasco y M^a. del Carmen Rodríguez Sumaza (Coord.) *La innovación docente ante el Espacio Europeo de Educación Superior* (Murcia, Laborum), 383-393

Castilla, F. (2011) Calidad docente en el ámbito universitario: un estudio comparativo de las universidades andaluzas. *Revista de Educación en Contabilidad, Finanzas y Administra-*

ción de Empresas, 2, 157-172.

De Miguel, M. (1998) La evaluación del profesorado universitario. Criterios y propuestas para mejorar la función docente. *Revista de educación*, 315, 67-83.

Fidalgo, G. (2011) La innovación docente y los estudiantes. *La Cuestión Universitaria*, 7, 84-91

García-Berro, E.; Colom, X.; Martínez, E.; Sallarés, J. y Roca, S. (2011) La encuesta al alumnado en la evaluación de la actividad docente. *Aula Abierta*, Vol. 39, 3, 3-14.

García-Calvo, J. Los principios pedagógicos en cursos de actualización docente disponibles en la web. *Revista Pedagogía* [online]. 2002, vol.23, n.66, 147-170.

González Ortiz, J.J. (2012) De la escuela a las comunidades de aprendizaje. Exigencias que se derivan en la formación e maestros. En Juan Carlos Torre Puente (coord.) (2012) *Educación y nuevas sociedades: la formación inicial del profesorado de Infantil*, 135-146

Imbernon, F. (2009) *Mejorar la enseñanza y el aprendizaje en la universidad*. Barcelona. Octaedro

Martínez García, M. del M.; García Domingo, B. y Quintanal, J. (2006) El perfil del profesor universitario de calidad desde la perspectiva del alumnado. *Educación XXI*, 9, 183-198

Mas, O. (2011) El profesor universitario: sus competencias y formación. En *Revista de currículum y formación del profesorado*, Vol. 15, 3, pp. 195-211

Mayor Ruiz, C. y Sánchez Moreno, M. (1999) Los equipos docentes: una contribución formativa a la calidad del profesorado universitario. *Revista de Educación*, 1, 157-176.

Melich, J. C y Palou, J. (2001) El rostro y la educación. *La educación como acción ética*. Aula de Innovación Educativa, 98. Versión electrónica

Ortega, P. (2004) La educación moral como pedagogía de la alteridad. *Revista Española de Pedagogía*, 227, 5-30.

Ortega y Gasset, J. (1992) *Misión de la universidad y otros ensayos sobre educación y pedagogía*. Madrid: Alianza Editorial

Perrenoud, Ph. (2004) *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona, Grao

Rodríguez Romero, M. del Mar (2006) “El asesoramiento comunitario y la reinención del profesorado”. *Revista de Educación*, 339, 59-79.

Salinas, J. (2004) Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento*, Vol. 1, 1, recuperado 4 de julio de 2013.

Saravia, M. A. (2001) *Calidad del profesorado: un modelo de competencias académicas*. Barcelona. Octaedro

Troyano, Y.; García González, A. J.; Marín, M. (2006) ¿Cómo afronta el profesorado universitario la docencia en el contexto de la convergencia europea?: Hacia un nuevo perfil docente. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 28, 77-83.

Zabalza, M. A. (2003-2004) Innovación en la enseñanza universitaria. *Contextos Educativos*, 6-7, 113-136

Zabalza, M. A. (2009) Ser profesor universitario hoy. *La cuestión universitaria*, 5, 69-81

Zabalza, M. A. (2011) Metodología docente. *Revista de Docencia Universitaria*, Vol. 9, 3, 75-98

Zabalza, M. A. (2012) El estudio de las buenas prácticas docentes en la enseñanza universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, Vol. 10, 1, 17-42

Ponencia presentación comunicaciones Educación Infantil: “La formación de los estudiantes en el Grado de Educación Infantil. Orientaciones para su desempeño”

*Francisco José Sánchez Marín.
Universidad Católica San Antonio de Murcia.*

Hace tiempo que en nuestro entorno superamos el dilema acerca de si la Educación Infantil debía tener una orientación basada fundamentalmente en el apoyo a las familias trabajadoras; establecida como una especie de cuidado de los niños sustitutivo al de éstas últimas, con modelos instalados en la acogida, guarda y custodia de los niños o más bien debía estar orientada hacia el desempeño de una labor profesional sistemática que propiciara su desarrollo integral. En definitiva, más educativa; con un modelo más orientado a potenciar al máximo todas sus capacidades (Zabalza, 1987).

En la actualidad, ya incorporada al sistema educativo formal, parece que nadie pone en duda que la etapa de la Educación Infantil debe poseer un carácter marcadamente educativo (especialmente en el segundo ciclo). Al menos esa ha sido la intención expresa en nuestro marco jurídico y legislativo y una voluntad decidida por gran parte de los profesionales dedicados a la Educación, así como por parte de otros agentes directamente vinculados a la misma (colectivos, asociaciones, federaciones de padres y madres, etc.). Sin embargo, debemos reconocer que, si bien el carácter educativo de la Educación Infantil está fuera de toda duda, recogido formalmente en nuestro marco normativo, ampliamente defendido y en muchos casos muy dignamente llevado a la práctica, según Alonso y Alcrudo (2011) no hemos conseguido consolidar una identidad genuina, un modelo pedagógico propio de la Educación Infantil.

Esta circunstancia, lejos de alentar el desánimo, debe convertirse en un reto para los profesionales de la educación (en el sentido más profesionalizador) en general, más aún para los que tenemos la tarea de formar a los futuros maestros y maestras especialistas, responsables directos de dotar a la Educación Infantil de la importancia que indudablemente se merece y que tendrán en sus manos la posibilidad de encaminar innumerables proyectos de vida. Entre sus funciones se encuentra la gestión de un potencial social de primera magnitud, con una repercusión total y directa en el rumbo de nuestra sociedad. Del grado de competencia que alcancen nuestros docentes depende la formación integral y el éxito educativo personal no solo de los niños y niñas de cara al presente y futuro, sino también el de sus familias.

La responsabilidad de formar profesionales es grande, sublime cuando se trata de educadores. Nuestro compromiso consiste en facilitar a nuestros alumnos del Grado de Educación Infantil las herramientas y escenarios para despertarles la curiosidad por todo lo que rodea la infancia, reconociendo ésta última como una etapa cargada de valores, estética y aprendizajes diversos y dinámicos. Somos subsidiarios de la imagen que los futuros maestros y maestras construyen de la infancia; de los niños y niñas y que proyectarán en las escuelas. Imagen que determinará su

acción docente, servirá de modelo a otros compañeros docentes que se vayan incorporando y con mucha probabilidad provocará disonancias en los que ya están. Igualmente debemos tener siempre presente que la buena praxis del docente va más allá de lo interpersonal con los educandos para instalarse en el proceder con la comunidad docente. Es elemental, casi obvio, que el profesional de la educación también debe contribuir, en forma decidida con la calidad de su labor, al prestigio, eficiencia y clima valioso del centro educativo, institución, departamento o unidad (Internacional de la Educación, 2004).

Los métodos, así como los contenidos que utilizamos los profesores de universidad para formar a nuestros futuros maestros y maestras trascienden al impacto que puedan tener para construir su identidad profesional, despertar su vocación o generar mecanismos didácticos para su praxis docente. Nuestra actuación se convierte en muchos casos, de manera deliberada o no, en modelos que orientan determinadas concepciones de lo que es la Educación en general y, más concretamente, la Educación Infantil. Sobre todo, va a tener consecuencias en cómo lo viven y sienten.

Incontables investigaciones evidencian que la formación que reciben los maestros y maestras es una de las variables que determina la calidad de la enseñanza que imparte un centro y de la que dependen, en mayor medida, los resultados de aprendizaje de los alumnos (Balaguer y Arderiu, 2007). No obstante, como asevera González Del Yerro (2009), no vale cualquier tipo de formación, requiere considerar determinados elementos identitarios diferenciadores de otros modelos de formación. Cuando impartimos docencia en las aulas con futuros maestros y maestras nuestro objetivo debe ser que sean capaces de estudiar las diferentes asignaturas con la finalidad de enseñarla. Este es un rasgo diferenciador de otras titulaciones y elemento clave a la hora de diseñar nuestros programas. Los estudiantes deben afrontar el conocimiento con la intención de transformarlo en objeto de aprendizaje para sus futuros alumnos. En lo que Shulman (2004) brillantemente define como «conocimiento didáctico del contenido».

A todo esto se suma la implantación del marco educativo que nos propone el Espacio Europeo de Educación Superior y que implica la incorporación del trabajo por competencias a la docencia universitaria. Es decir, garantizar aprendizajes globales y capaces de resolver de manera eficiente las demandas que plantean los escenarios educativos reales. Pero, ¿Cómo podemos garantizar esto en un contexto caracterizado por ser eminentemente teórico, academicista y separado de la práctica profesional como es el universitario? Parece ser una fórmula adecuada para desarrollar el conocimiento práctico y las competencias profesionales de los futuros maestros el establecimiento de mecanismos de rica interacción permanente entre la práctica y la teoría. Resultan altamente eficaces modelos de investigación-acción cooperativa, así como constituir conexiones estables y duraderas con los escenarios formativos prácticos durante la formación inicial de los futuros docentes. Haciendo hincapié sobre todo en elementos interactivos y relacionales del hecho educativo (Contreras, 2010), la individualización o ajuste a las capacidades personales de los niños y la participación de las familias en el proceso de aprendizaje, la dimensión ética de la tarea docente, así como la técnica relacionada con la creación y aporte de materiales y recursos. Y sobre todo para una formación y una cultura educativa propia y personal.

Las Jornadas de buenas prácticas docentes se convierten en un espacio privilegiado para compartir experiencias ya que posibilitan un encuentro para reparar en aspectos que nos concier-

nen, que nos tocan, en alusión a la responsabilidad que se menciona anteriormente. En estas reuniones se generan provocaciones acerca de determinados elementos a los que los profesores podemos acceder porque sentimos necesidad, sintonía o deseo de profundizar. Las comunicaciones que se exponen a continuación recogen experiencias reales y prácticas que alientan la necesidad de cambio en las metodologías docentes que utilizamos, sus posibilidades y limitaciones, así como la satisfacción que provoca en profesores y estudiantes una vez implementadas con éxito.

El bloque de comunicaciones en Educación Infantil comienza con el relato de una experiencia en la que los estudiantes asimilan de modo práctico tanto el método de la observación participante como el de la entrevista mediante el aprendizaje por experimentación en contraste con la clase magistral. Según las autoras, los estudiantes pudieron percibir en primera persona un cambio de ritmo en el aprendizaje, un mayor protagonismo sobre su aprendizaje gracias a la autonomía e iniciativa, un mayor aprendizaje significativo y una mayor motivación por la cuestión que investigan y por la asignatura.

Seguidamente se exponen los primeros resultados de un estudio que se está llevando a cabo desde la Universidad Católica San Antonio de Murcia consistente en conocer la variabilidad metodológica del profesorado universitario en la Región de Murcia en función de su frecuencia de uso, formación recibida, titulación en la que imparten docencia, experiencia docente, percepción acerca del alumnado y motivación.

Continúa con la presentación de una forma peculiar de enfocar una asignatura, donde los ejes transversales son el aprendizaje guiado por el profesor, la estrecha unión entre teoría y práctica y el acercamiento a la realidad laboral del maestro de Educación Infantil. Para ello se diseñan diferentes actividades consistentes en exposiciones simuladas con representaciones de roles maestros y alumnos y la elaboración de los distintos materiales necesarios. Para las autoras, el elemento innovador que destaca es que los alumnos/as, a la hora de poner en práctica las actividades de clase, lo hacen simulando estar en un aula de Educación Infantil, donde los demás compañeros/as son y hacen el papel de los niños/as del aula.

Finalmente el bloque concluye con una experiencia donde la asignatura de Enseñanza y Aprendizaje de la Expresión Plástica y Artística se diseña para ser impartida de tal forma que los alumnos sean capaces de integrar el arte en el curriculum de un modo interdisciplinar incorporando diversas técnicas artísticas dentro del aula, potenciando la creatividad y facilitando la evaluación docente utilizando un blog narrativo a modo de portfolio y la integración de la práctica artística contemporánea aplicada al aula. En la que la autora denomina modelo artístico-narrativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, A. y Alcrudo, P. (2011). La situación de la educación infantil en el estado español. *Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa*, (42), 13-28.
- Balaguer, I. y Arderiu, A. (coords.) (2007). *Calidad de los servicios para la primera infancia y estimación de la demanda*. Madrid: Ministerios de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Contreras, J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Reinventar la profesión docente*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24, 2), 61-81

González Del Yerro, A. y Rodríguez, C. (2009). Informe técnico sobre los requisitos necesarios para impartir una educación infantil de calidad. Madrid: Departamento de psicología evolutiva de la Universidad Autónoma de Madrid.

Internacional de la Educación (2004). IV Congreso Mundial de la Internacional de la Educación.

Declaración de la IE sobre ética profesional. Brasil: Internacional de la Educación.

Shulman, L. (2004). *Teaching as Community Property*. San Francisco: Jossey-Bass.

Zabalza, M. A. (1987). *Didáctica de la educación infantil*. Madrid: Narcea Ediciones.

COMUNICACIONES

**LA VARIABILIDAD METODOLÓGICA EN EL
GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL**

Competencias adquiridas por alumnado a través del aprendizaje por experimentación

*Beatriz Peña Acuña
Práxedes Muñoz Sánchez*

Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación, Grados de Educación Infantil y Primaria, Observación sistemática y análisis de contextos

PALABRAS CLAVE:

Observación participante, entrevista, autonomía, aprendizaje por descubrimiento, competencias.

RESUMEN

En esta investigación se pretende descubrir la eficacia de adquisición de competencias de una práctica, en la que el alumnado, a través del aprendizaje por descubrimiento y de forma autónoma, adquiere la competencia sobre qué es una entrevista dentro del método de la observación participante, y habilitarla como un instrumento que pueda ser útil en la posterior práctica docente. La muestra de esta investigación se realiza en 30 estudiantes de Magisterio Infantil que han cursado la asignatura de primer curso de Observación sistemática y análisis de contextos.

En esta práctica el educando debía leer documentación acerca de la inteligencia emocional, elaborar una entrevista, entrevistar a algún profesor experimentado de Magisterio Infantil o Primaria y por último, observar si lo que revelaban era cierto o descubrían paradojas en su comportamiento o en su lenguaje corporal. Con esta práctica el alumno además podría descubrir de qué modo es importante desarrollar la inteligencia emocional tanto para el profesor como para los alumnos que dependen de éste, observar si esta reflexión y conocimiento podía motivarle profesionalmente, así como encontrar claves prácticas para su ejercicio profesional posterior.

Por los comentarios informales de los estudiantes, los resultados de la experiencia mostraron ser óptimos porque a través del docente entrevistado, adquirieron conocimientos prácticos y útiles sobre la inteligencia emocional.

El elemento innovador ha sido, por un lado, el trabajo autónomo sobre la inteligencia emocional, realizada a partir de lecturas de la temática, la elaboración y ejecución de una entrevista y creación de un informe sobre ella y además, con el valor añadido de poner en contacto un futuro maestro de Magisterio con un profesional experimentado.

El hecho de ser capaces de realizar la entrevista y el informe les dio seguridad y un aprendizaje significativo acerca de la metodología y de la temática tratada. Si cabe se encontraron con un profesional y -de algún modo- profundizaron y conocieron de cerca su ejercicio profesional futuro, así

como las motivaciones y otras recomendaciones que les dieron los maestros. Esto resultó muy útil porque los sujetos de la investigación, los maestros entrevistados actuaron, sin pretenderlo, como mentores de los estudiantes. Por tanto, la práctica basada en el aprendizaje por experimentación y el aprendizaje significativo resultó ser positiva.

PRESENTACIÓN

Esta investigación se lleva a cabo en un panorama educativo enmarcado en Bolonia donde el alumno debe convertirse en el protagonista de su propio aprendizaje, además de que la docencia y la investigación están íntimamente relacionados (Peña, 2011). La experiencia de la práctica diseñada es pertinente para los alumnos de Infantil que se adentran por primera vez en el aprendizaje de los métodos de investigación educativa en la asignatura de Observación sistemática y análisis de contextos. El objetivo de la práctica es que los educandos asimilen de modo práctico tanto el método de la observación participante como una de las técnicas como es la entrevista.

La impartición de esta asignatura es un reto pues se trata de alumnos de primero que no están para nada familiarizados con el mundo de la investigación. Diseñar prácticas que estén a su alcance y sean eficaces para que obtengan un aprendizaje significativo de los conceptos es una tarea indispensable. Teniendo en cuenta que la práctica fue propuesta y aceptada por los alumnos y que posteriormente comentaron que habían disfrutado con esa experiencia y habían aprendido mucho, nos pareció buena idea evaluarlo de modo más científico y conocer de cerca los beneficios que ellos habían apreciado.

La finalidad de este escrito es evaluar una práctica docente donde se busca el aprendizaje experiencial a través de las competencias adquiridas por el alumnado de Magisterio Infantil.

El planteamiento de estas prácticas tiene como punto de partida varias teorías cognitivas del aprendizaje que dispusimos como marco de referencia a la hora de diseñar la práctica. La primera es la de David P. Ausubel (1968) que formula el “aprendizaje significativo”, aquel por el que el alumno llega a una asimilación de los conceptos a través de una comprensión plena mediante una funcionalidad del aprendizaje y la experiencia previa. La segunda teoría paradigmática es la del “aprendizaje por descubrimiento” por la que es el propio alumno el que se enfrenta a esa cuestión y debe desarrollar recursos para conocer y aprender una cuestión. Esta teoría surge como una evolución de la teoría de Jerome S. Bruner (1969). El aprendizaje no es algo que le ocurre al individuo, sino algo que él hace que ocurra al manejar y utilizar información, de tal manera que la conducta del sujeto no es algo provocado por un estímulo o refuerzo, sino una actividad compleja que implica adquisición de la información, transformación y evaluación.

OBJETIVO

La práctica corresponde a la asignatura de Observación sistemática y análisis de contextos. El objetivo de la práctica es que los educandos asimilen de modo práctico tanto el método de la observación participante como una de las técnicas como es la entrevista.

El objetivo general de esta pesquisa es evaluar la adquisición de cinco competencias del alumnado de Magisterio Infantil a través de estas prácticas.

Los objetivos específicos son:

- a) Averiguar si reciben bien los estudiantes el aprendizaje experiencial y autónomo y si lo prefieren a la clase magistral.
- b) Averiguar la eficacia exacta en la adquisición de las cinco competencias de cada una de las prácticas en modalidad presencial.
- c) Averiguar qué beneficios había tenido el contacto de los estudiantes con maestros experimentados.

Las cinco competencias que se han analizado son:

- a) La capacidad de análisis y síntesis.
- b) La capacidad de gestión de la información.
- c) Comprender que la observación es un instrumento básico para poder reflexionar sobre la práctica y la realidad, así como contribuir a la innovación y a la mejora en educación infantil.
- d) Saber analizar los datos obtenidos, comprender críticamente la realidad y elaborar un texto de conclusiones.
- e) El desarrollo del razonamiento crítico.

DESTINATARIOS

La titulación implicada es Grado de Magisterio Infantil. La modalidad implicada es la presencial. El curso que realizó la práctica fue primer curso.

METODOLOGÍA

El objeto de esta investigación es evaluar la metodología docente respecto a cinco competencias a las alumnas de Magisterio Infantil en una práctica. Partimos de la hipótesis que mantiene que las prácticas de aprendizaje por experimentación suponen un cambio de metodología respecto a la clase magistral en la que los estudiantes pueden percibir un cambio de ritmo de aprendizaje, un mayor protagonismo sobre su aprendizaje gracias a la autonomía e iniciativa, un mayor aprendizaje significativo y una mayor motivación por la cuestión que investigan y por la asignatura.

La muestra investigada se trata de 30 estudiantes en Grado de Magisterio Infantil presencial. El instrumento para llevar a cabo la pesquisa ha consistido en una entrevista semi estructurada que

aporta datos cualitativos mediante preguntas abiertas y datos cuantitativos mediante preguntas cerradas sobre cada una de las competencias. Mediante estos datos pretendemos tener un cuadro más completo de esta realidad estudiada. El modelo de la entrevista aparece en el anexo I.

Para realizar esta práctica el profesor sugirió centrarse en la inteligencia emocional. El alumno primero recibió una instrucción por parte del profesor acerca de la inteligencia emocional y en qué consistía una entrevista; además debía leer documentación acerca de la inteligencia emocional que se le había facilitado a través del campus virtual. El educando podían acceder y leer el manual de Inteligencia emocional de Daniel Goleman (1995), y realizar un test de autoevaluación sobre inteligencia emocional basado en el TMMS-24 (Trait Meta-Mood Scale) del grupo de investigación de Mayer y Salovey. En este cuestionario el alumno aprende a evaluar su competencia en cada una de las tres fases de la inteligencia emocional, a saber, primero, atención a la emoción o ser capaz de atender a los sentimientos de forma adecuada, segundo, claridad o comprender bien los estados emocionales, tercero, reparar, ser capaz de regular los estados emocionales de forma adecuada. Con toda esa información, este podía elaborar las preguntas de partida de una entrevista que posteriormente al ejecutarse sería más abierta. La entrevista estaba dirigida a algún maestro experimentado de Magisterio infantil o Primaria en la que debían observar si lo que estos maestros revelaban además era cierto o descubrían paradojas en su comportamiento o en su lenguaje corporal. El alumno podría descubrir de qué modo es importante la inteligencia emocional tanto para el profesor como para los alumnos que dependen de éste, reflexionar y adquirir un conocimiento básico para motivarse profesionalmente así como encontrar claves prácticas para su ejercicio profesional posterior.

RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA



Elaboración: Fuente propia

Los resultados representados en el anterior gráfico muestran datos cuantitativos favorables significativos recogidos acerca de las cinco competencias.

Para empezar acerca de dos competencias transversales -capacidad de análisis y síntesis, y capacidad de gestión de la información-, los alumnos afirman haberlas adquirido a través de la práctica

de la entrevista. Asimismo los resultados son totalmente positivos en las otras dos competencias específicas -valorar la técnica de la observación para la innovación educativa y saber analizar datos-, comprensión crítica de la realidad y elaborar un texto de conclusiones. Sin embargo, en cuanto al desarrollo del razonamiento crítico - como observamos en azul claro en la gráfica superior- muestra un parcial descenso (solo un 62,5% es afirmativo).

En cuanto a la primera competencia, capacidad de análisis y síntesis, entre las razones cualitativas que dan para justificar este aprendizaje encontramos muchos alumnos que coinciden en dos reflexiones: primero, que habían tenido que analizar en primer lugar, y luego sintetizar mucha información concedida por el entrevistado que la analizaron en un estudio de caso; segundo, que tenían que seleccionar el contenido más relevante y útil de esa información y que eso costó su esfuerzo intelectual. Cuatro reconocen que esta actividad les permitió analizar aspectos básicos y relevantes del docente, a saber, ideología, profesionalidad, experiencias en clase, etc.; además les parecía útil para adentrarse en su propia profesión y estimaron esta actividad como una buena experiencia. El análisis cuantitativo revela que un 100% de la muestra reconoce haber comprendido, razonado y resumido contenidos en el ámbito de la educación. En relación a si habían aprendido más esta competencia mediante esta actividad que mediante una clase magistral se mostraron positivos de modo general. Un 17% afirmaron hacerlo algo, de modo suficiente 33%, un 42% bastante y un 8% mucho.

Respecto la segunda competencia, la capacidad de gestión de la información, la mayoría de los alumnos coincidieron en comentar con estimaciones cualitativas que debieron escoger preguntas que fueran necesarias para obtener información a la entrevistada, además de recopilar, comprender, seleccionar información relevante, estructurar, adaptar las palabras sin cambiar los contenidos revelados y, por último, redactar correctamente a partir de la información obtenida. Otras estudiantes formularon que recibieron mucha información esencial para el propio desarrollo profesional y que este aprendizaje experiencial y real lo asimilaban mejor que mediante transmisión teórica.

En cuanto a la pregunta si habían gestionado y organizado la información adquirida durante el proceso de aprendizaje en el ámbito de la educación el 100% respondió de forma afirmativa. En relación a si habían aprendido más esta competencia mediante esta actividad que mediante una clase magistral, un 17% afirmaron hacerlo algo, de modo suficiente 25%, un 54% bastante y un 4% mucho. Esto nos hace pensar que un 58% de la muestra lo ha estimado esta actividad con efectividad destacable por encima de la clase magistral.

Respecto a la tercera competencia -comprender que la observación es un instrumento básico- los alumnos comentaron acerca de si habían adquirido con la entrevista una mayor comprensión de la observación y del método participante. Entre las reflexiones que exponían una parte mayor de alumnos (67%) entendían de modo más positivo la práctica, por ejemplo, porque habían puesto en práctica lo que habían dado teóricamente y lo vivido se convertía un aprendizaje significativo, porque se había ampliado el conocimiento, que de ese modo podría aplicarlo cuando tuviera que realizar una entrevista con los padres de los niños, que realizar la entrevista en casa de la maestra le había dado un mayor alcance de observación de lo que rodeaba al maestro. Sin embargo, otros estudiantes encontraban limitaciones de la práctica, un 25%.

En referencia a si los estudiantes habían reflexionado adecuadamente y con efectividad acerca de la cuestión abordada en la entrevista, el 100% contestó afirmativamente. A la siguiente pregunta formulada sobre si creían que a través de la profundización en la cuestión tratada contribuía a que se plantearan problemas de innovación y de mejora en educación infantil, un 83%, -porcentaje significativo- respondió afirmativamente y un 17% que no. Además cuando se les preguntó si habían aprendido más esta competencia mediante esta actividad que mediante otras actividades, contestaron algo 17%, suficiente 46%, bastante 33% y mucho 12,5%.

La cuarta competencia versaba sobre si sabían analizar los datos obtenidos, comprender críticamente la realidad y elaborar un texto de conclusiones. Cuando se preguntó a los alumnos si había adquirido con esta actividad de debate en clase acerca de la entrevista la capacidad de analizar los datos contestaron afirmativamente. Cinco de ellos coincidieron en argumentar por que habían podido conocer y seleccionar la información más importante, otros que además les había servido ponerla en común en clase con los demás alumnos para analizar más el panorama acerca de esta cuestión. Cuando se les preguntó a los educandos si habían sabido organizar y utilizar la información procedente de esta entrevista que realizaron a la hora de redactar el texto, algunos estudiantes contestaron algo 17%, bastante 42%, bastante 29%, y mucho 12,5.

La quinta competencia versaba sobre el razonamiento crítico si estimaban que lo habían adquirido mediante la actividad. Algunos alumnos contestaron afirmativamente porque la práctica les había dado a conocer lo que era positivo para el desarrollo de la inteligencia emocional y lo que no, que habían puesto su propio punto de vista subjetivo sobre el relato del maestro, sin embargo que si lo vivieran en su lugar quizás fuera diferente el punto de vista que les aportaría la vivencia, que habían aprendido a valorar las cosas de manera más crítica, que había aumentado la capacidad de llevar a cabo un razonamiento crítico, objetivo, abierto y un conocimiento directo del panorama profesional educativo.

Respecto a la pregunta de si habían emitido juicios y se habían posicionado críticamente frente a la cuestión sobre la que entrevistaban que se puede dar en el ámbito de la educación, la gran mayoría contestó afirmativamente 62,5% y un 37,5% que no.

En cuanto a la pregunta sobre si creían haber aprendido más en esta competencia mediante esta actividad que mediante la obligación de dar su opinión o participar en clase, un 4% contestó que no, un 12,5% algo, un 33% suficiente, un 50% bastante y un 4% mucho.

ELEMENTOS DE INNOVACIÓN

El elemento innovador había sido por un lado el trabajo autónomo de la elaboración y ejecución de una entrevista, y creación de un informe sobre ella. Además con el valor añadido de tener iniciativa y ponerse en contacto un futuro maestro de Magisterio con un profesional experimentado. El hecho de ser capaces de realizar la entrevista y el informe les dio seguridad y un aprendizaje significativo acerca de qué se trataba esta. Sintieron además que habían practicado ya una de las técnicas de la observación participante. Si cabe se encontraron con un profesional y -de algún modo- profundizaron y conocieron de cerca su ejercicio profesional futuro, así como las motivaciones y otras recomendaciones que les dieron los maestros. Esto resultó muy útil porque los

maestros entrevistados actuaron de algún modo, en esa ocasión, sin pretenderlo como mentores de los estudiantes. Todo esto favorece un conocimiento científico que “es el producto que se obtiene mediante la aplicación del método científico” (Bisquerra, 2000, p.3).

VALORACIÓN PERSONAL Y PROSPECTIVA

Concluimos a partir de los resultados de la entrevista semi estructurada a los alumnos de presencial que la percepción de la adquisición de las cinco competencias de esta práctica, en general en esta clase, ha sido significativamente positiva, con un descenso en la competencia acerca del razonamiento crítico, una competencia que, por cierto, entendemos también que sea más difícil o costosa para el alumno.

Entre las reflexiones de los alumnos más numerosas y destacables de las competencias adquiridas mediante esta práctica subrayamos estas por orden: que habían tenido que analizar y luego sintetizar mucha información concedida en la entrevista, y posteriormente además habían tenido que seleccionar el contenido más relevante y útil; que habían puesto en práctica lo que habían dado teóricamente –qué es la inteligencia emocional, cómo es la técnica de la entrevista, qué es el método participante - y lo vivido se convertía en un aprendizaje significativo; que había aumentado la capacidad de llevar a cabo un razonamiento crítico, objetivo, abierto y un conocimiento directo del panorama profesional educativo.

Esta investigación nos ha corroborado que las prácticas que exigen un reto y trabajo autónomo por parte del alumno tienen acogida, aunque al principio les suponga lanzarse por primera vez, pero a la vez, lo benefician mucho. Como propuesta de mejora hemos pensado diseñar en esta asignatura que realicen además una práctica de grupo de discusión para que aprendan otra de las técnicas de la observación participante y sientan que conocen y han practicado más este método.

BIBLIOGRAFÍA

- Ausubel, D. P. (1973). “Algunos aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento”. En Elam, S. (Comp.) *La educación y la estructura del conocimiento. Investigaciones sobre el proceso de aprendizaje y la naturaleza de las disciplinas que integran el currículum* (pp. 211-239). Buenos Aires: El Ateneo.
- Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bruner, J. S. (1969). *Hacia una teoría de la instrucción*, Méjico: UTEHA.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Peña Acuña, B. (2011). *Métodos científicos de observación en Educación*. Madrid: Vision.net.

ANEXO I-

MODELO DE ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA

ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA-

Instrucciones: por favor, guarda este documento en tu ordenador para contestarlo y luego poderlo adjuntar al correo y enviármelo. Contesta a las preguntas pensando en la práctica de entrevista que preparaste para practicar la OBSERVACIÓN PARTICIPANTE. MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN. Tus datos serán tratados de forma anónima de acuerdo con la Ley 15/1999 de Protección de Datos de Carácter Personal.

¿Varón o mujer?

Edad

Curso

Carrera

PRIMERA COMPETENCIA (TRANSVERSAL). CAPACIDAD DE ANÁLISIS Y SÍNTESIS

1.1. Pregunta abierta: ¿Piensas que has adquirido con la actividad capacidad de análisis y síntesis? RESPUESTA RAZONADA, 4 LINEAS

1.2. Pregunta cerrada. ¿Has comprendido, razonado y resumido contenidos en el ámbito de la educación? SI O NO

1.3. Pregunta cerrada. ¿Crees que has aprendido más en esta competencia mediante esta actividad que mediante una clase magistral?

Valóralo: nada, algo, suficiente, bastante, mucho.

SEGUNDA COMPETENCIA (TRANSVERSAL). CAPACIDAD DE GESTIÓN DE LA INFORMACIÓN.

2.1. ¿Piensas que has adquirido con la actividad capacidad de gestión de la información? RESPUESTA RAZONADA, 4 LINEAS

2.2. Pregunta cerrada: ¿Has gestionado y organizado la información adquirida durante el proceso de aprendizaje en el ámbito de la educación?

2.4. Pregunta cerrada. ¿Crees que has aprendido más en esta competencia mediante esta actividad que mediante una clase magistral?

Valóralo: nada, algo, suficiente, bastante, mucho.

TERCERA COMPETENCIA. (ESPECIFICA) COMPRENDER QUE LA OBSERVACIÓN ES UN INSTRUMENTO BÁSICO PARA PODER REFLEXIONAR SOBRE LA PRÁCTICA Y LA REALIDAD, ASÍ COMO CONTRIBUIR A LA INNOVACIÓN Y A LA MEJORA EN EDUCACIÓN INFANTIL.

- 3.1. ¿Piensas que has adquirido con la actividad de realizar la entrevista una mayor comprensión de la observación y el método participante? RESPUESTA RAZONADA, 4 LINEAS
- 3.2. ¿Has reflexionado adecuadamente y con efectividad acerca de la cuestión abordada en la entrevista? SI O NO
- 3.3. ¿Crees que a través de la profundización en la cuestión tratada contribuye a que te plantees problemas de innovación y mejora de la educación en infantil? SI O NO
- 3.4. Pregunta cerrada. ¿Crees que has aprendido más en esta competencia mediante esta actividad que mediante otras actividades habituales en clase?

Valóralo: nada, algo, suficiente, bastante, mucho.

CUARTA COMPETENCIA (ESPECÍFICA). SABER ANALIZAR LOS DATOS OBTENIDOS, COMPRENDER CRÍTICAMENTE LA REALIDAD Y ELABORAR UN TEXTO DE CONCLUSIONES

- 4.1. ¿Piensas que has adquirido con la actividad de debate acerca de la entrevista capacidad de analizar los datos? RESPUESTA RAZONADA, 4 LINEAS
- 4.2. ¿Has sabido organizar y has sabido utilizar la información procedente de esta entrevista que realizaste a la hora de redactar tu texto? SI O NO
- 4.3. Pregunta cerrada. ¿Crees que has aprendido más a comprender la realidad en esta competencia mediante esta actividad que mediante una clase ordinaria en la que te pidan que gestiones tu información en esa misma clase?

Valóralo: nada, algo, suficiente, bastante, mucho.

QUINTA COMPETENCIA. RAZONAMIENTO CRÍTICO.

- 5.1. ¿Piensas que has adquirido con la actividad de la entrevista razonamiento crítico? RESPUESTA RAZONADA, 4 LINEAS
- 5.2. ¿Has emitido juicios y te has posicionado críticamente frente a la cuestión sobre la que entrevistabas que se puede dar en el ámbito de la educación? SI O NO
- 5.3. Pregunta cerrada. ¿Crees que has aprendido más en esta competencia mediante esta actividad que mediante la obligación de dar tu opinión o participar en clase?

Valóralo: nada, algo, suficiente, bastante, mucho.

La variabilidad metodológica del profesorado universitario. Un estudio empírico en las universidades de la Región de Murcia.

David Jiménez Hernández

Doctorando en la Universidad Católica San Antonio de Murcia, Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación

PALABRAS CLAVE:

Variación metodológica, métodos docentes, EEES, TIC, formación docente.

RESUMEN:

El objetivo fundamental de este proyecto de tesis doctoral es conocer el grado de variabilidad metodológica del profesorado universitario de la Región de Murcia una vez implantado el EEES. El marco teórico de esta investigación constará de cuatro capítulos, el primero irá dirigido a conocer el EEES y su vinculación con los métodos activos, en el segundo conoceremos dichos métodos, en el tercero las TIC y en el cuarto la formación del profesorado con relación a los capítulos anteriores. Para extraer la información recurriremos a un cuestionario de elaboración propia.

PRESENTACIÓN

Este proyecto de tesis doctoral se titula “La variabilidad metodológica del profesorado universitario. Un estudio empírico en las universidades de la Región de Murcia”. El problema de investigación lo delimitaremos y fundamentaremos principalmente en el ámbito de las metodologías participativas derivadas del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y su puesta en práctica, con los elementos que derivan de ellas como las formación docente, el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), relación profesor-alumno, motivación del profesorado, entre otras. Por ello, y bajo la perspectiva del EEES, nos preguntamos:

¿Cuál es la variabilidad metodológica del profesorado universitario de la Región de Murcia una vez implantado el EEES?, ¿Qué metodologías utilizan los profesores con respecto a las secundadas por el EEES?, ¿El profesorado ha recibido o reciben formación metodológica?, esta diversidad metodológica ¿depende de las titulaciones en las que otorgan docencia?, además, ¿aumenta la motivación del profesorado con esta variabilidad metodológica? Todas estas cuestiones nos han llevado a preguntarnos si el profesorado universitario varía lo suficiente de metodologías.

Atendiendo a los interrogantes, nuestro problema de investigación versará sobre los siguientes bloques temáticos:

- 1.-Falta de valoraciones objetivas que muestren el compromiso del profesorado universitario con las propuestas metodológicas que lleva consigo el EEES.
- 2.-Reticencias del profesorado a la introducción de estas metodologías en sus aulas con respecto a las utilizadas anteriormente.
- 3.-Merma de la motivación del profesorado producida por la insuficiencia de variabilidad metodológica.
- 4.-Escasa presencia de contenidos metodológicos en las propuestas de formación del profesorado.
- 5.-La variabilidad metodológica y su repercusión en la relación entre el alumnado y el profesorado.
- 6.-La variación metodológica mejora la motivación de profesor y alumno.

Partiendo de lo expuesto, la importancia de nuestra investigación radica en un estudio detallado acerca de la puesta en práctica en las aulas universitarias de la Región de Murcia de las metodologías didácticas implantadas por el EEES.

Se trata de un estudio pionero, no llevado a cabo anteriormente, desde la perspectiva del profesorado universitario como principal agente en la implementación de la reforma educativa.

ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

La Declaración de La Sorbona 1998 y la de Bolonia del 19 de junio de 1999 iniciaron el largo camino del EEES,

En estas declaraciones se acordaron unos principios, que habrían de seguir los estados miembros de la Unión Europea, como los siguientes (Sabater, Meroño y Ruiz, 2005):

- 1.-Sistema de titulaciones comparable y comprensible
- 2.-Sistema de titulaciones basados en dos niveles, el primero para el mercado laboral europeo y el segundo dirigido al postgrado, master y/o doctorado.
- 3.-Favorecer la movilidad para el acceso a estudios de otras universidades europeas.
- 4.-Fomentar la cooperación europea para garantizar la calidad, criterios y metodologías didácticas comparables.

Estos mismos autores analizan el Comunicado de Praga (2001) y la reunión de Salamanca añadiendo a lo ya expuesto:

- 1.-Aprendizaje a lo largo de la vida.
- 2.-Rol activo de las universidades y del alumnado.
- 3.-Promoción del sistema de garantía de calidad

Desde el punto de vista de la metodología, muchas de estas innovaciones influyen en ella, pero la más preponderante sería el aprendizaje autónomo del discente. Ello lleva consigo una revolución en la forma de entender el proceso educativo, que aunque ya existía dicha concepción, no había imperado como eje del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tradicionalmente disponíamos de un tipo de metodología basada en la lección magistral, en la que el profesorado era el centro del proceso, además de poseer el conocimiento que transmitiría al alumnado que realizaba un papel pasivo. Con el proceso del aprendizaje autónomo, esta concepción sufre un giro de 180° y ahora es este el protagonista de su aprendizaje

Grosso modo estos son los antecedentes que desarrollaremos más concienzudamente en nuestra investigación.

A continuación manifestaremos la estructura de la investigación atendiendo a los capítulos que la comportan.

INTERÉS CIENTÍFICO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Dada la vital importancia de las metodologías utilizadas por el profesorado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pretendemos conocer la realidad educativa de las metodologías didácticas impuestas por el EEES. Destacaremos además, aspectos que deben mejorar, posibles carencias, así como aquellos elementos implantados adecuadamente acordes a los principios del EEES.

Siendo la experiencia, recursos o la formación del profesorado algunos de los elementos clave en la enseñanza de estas metodologías, atenderemos a la renovación y reciclaje de estos, mediante unas propuestas de mejora como planes de formación del profesorado, solventando así, las posibles carencias detectadas en este estudio y abordando todos los elementos que afecten a la diversidad del profesorado.

Nos encontramos en un momento en el que la educación universitaria se encuentra en plena Convergencia Europea, se evidencia la necesidad de dar a conocer el estado de dicho cambio.

El EEES propone al profesorado la puesta en práctica de metodologías activas como el trabajo cooperativo, trabajo por proyectos, estudio de casos, aprendizaje basado en problemas, contrato de aprendizaje, entre otras. Todo ello recurriendo a recursos e instrumentos virtuales para favorecer la mejora del proceso educativo como el e-portafolios, campus virtual o las Web 2.0, otorgando un rol principal al alumnado en el proceso educativo, favoreciendo el aprendizaje a lo largo de toda la vida, nuevas tutorías con el alumnado, etc.

Dentro de los cambios producidos inexorablemente por la Convergencia Europea existen dos aspectos fundamentales, el curricular y el metodológico. En esta investigación abordaremos el ámbito metodológico por diversas razones. Como manifiesta de Miguel (2006), con respecto a la reforma metodológica: “pretende introducir cambios en los métodos y procedimientos didácticos que se utilicen en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje para hacer posible que sea el propio alumno el protagonista de dicho proceso, con el fin de optimizar el aprendizaje” (de Miguel 2006, 72).

Con tal fin, el EEES puede auspiciar el cambio que demanda la universidad, aunque las personas que la formen se encuentren acomodadas en la situación actual, esta puede representar una oportunidad para reinventar la universidad (Rodríguez, 2007). En esta concepción, Álvarez-Rojo (et. al) (2011) enfatiza en la relevancia del profesorado como elemento determinante en el desarrollo del cambio metodológico en la docencia. Para ello, requiere de la puesta en práctica de competencias docentes para las que necesita formación.

Son muchos los argumentos que secundan el aspecto positivo de la variabilidad de metodologías participativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues como dilucidan León, Felipe, Iglesias y Latas (2011), los modelos directivos e individualistas generan deficiencias formativas entre los alumnos como, dependencia intelectual, inseguridad en la solución de situaciones, nula participación y escasa capacidad crítica. Por contra las metodologías diversas y activas procuran el trabajo en grupo, la motivación e investigación del alumnado, trabajando habilidades sociales que le sirva para su integración y desarrollo con sus compañeros y en la sociedad.

Hallamos evidencias de todos estos beneficios en diversas obras (Conchado 2011; Ruiz de Miguel y Olivares 2006; Ballesta, Izquierdo y Romero 2011 y Cabrera 2007)

ESTRUCTURA DE LA INVESTIGACIÓN

Este trabajo de investigación se dirigirá al conocimiento de la variabilidad metodológica del profesorado universitario de la Región de Murcia en el marco del EEES. Por esta razón, los contenidos que abordaremos a lo largo del trabajo se estructurarán en cuatro partes, el marco o fundamentación teórica, el estudio empírico, las conclusiones y prospectiva del estudio y en último lugar la bibliografía y los anexos.

El marco teórico constará de cuatro capítulos. El primero de ellos será titulado *El Espacio Europeo de Educación Superior y la renovación metodológica en España*, es un capítulo introductorio que realizará un recorrido por los antecedentes y la evolución del EEES desde el punto de vista metodológico,

desde la Declaración de La Sorbona de 1998 hasta el Comunicado de Londres 2007. Así, desgaremos qué expone cada documento redactado por el EEES sobre las metodologías didácticas y las repercusiones y medidas que se han tomado en nuestro país al respecto y sus repercusiones que tiene sobre la calidad docente.

En el segundo capítulo, *los métodos didácticos del Espacio Europeo de Educación Superior*, serán descritas detalladamente todas los métodos activos que propone el EEES para ser implementadas por el profesorado, estas serán: Trabajo cooperativo, Trabajo por proyectos, Estudio de casos, Aprendizaje basado en problemas (ABP), Resolución de ejercicios y problemas, Contrato de aprendizaje y la Lección magistral. De todas ellas aunque haciendo distinciones según sus características estudiaremos sus antecedentes, definiciones y tipos, descripción, características, fases o estructura, beneficios e inconvenientes, rol del alumnado y el profesorado y su evaluación.

El siguiente capítulo en el marco teórico es el tercero titulado *La innovación educativa y las variables que afectan a las metodologías en el Espacio Europeo de Educación Superior*, en el que abordaremos: la innovación educativa, buenas prácticas y otros elementos del proceso educativo, las TIC y factores o causas que han favorecido su introducción en la universidad, B-learning y E-learning, así como las herramientas y materiales que han derivado de ellas como el e-portafolio y la Web 2.0, Moodle, Blogs y la importancia de la variabilidad metodológica y su relación con la motivación del profesorado y los efectos que estas producen en la relación profesor-alumno.

El cuarto capítulo será titulado *El profesorado universitario: necesidades formativas derivadas del Espacio Europeo de Educación Superior*. En él recurriremos a las universidades para conocer los programas de formación, seminarios, jornadas o congresos que se realicen sobre el tema, estudiaremos el papel del profesorado en las metodologías, la concordancia entre estas y la motivación docente, la relación profesor-alumno, además de acaparar y analizar la bibliografía que existe al respecto.

El estudio empírico, estará formado por dos capítulos. En el capítulo quinto delimitaremos el diseño de investigación con los objetivos e hipótesis de la misma, la metodología empleada, descripción de la población y muestra y proceso de elaboración de los instrumentos de recogida de información (cuestionario, entrevista y grupo de discusión), los cuales detallaremos en el apartado de metodología.

En el capítulo sexto estableceremos el diseño del procesamiento y análisis de datos y presentaremos y discutiremos los resultados de las pruebas realizadas discriminando entre cada una de las variables de estudio.

En la tercera parte correspondiente al séptimo capítulo, abordaremos las conclusiones obtenidas en todo el estudio y la prospectiva de la misma.

Como en toda investigación, en la cuarta parte del trabajo expondremos las referencias bibliográficas y los anexos requeridos a lo largo del estudio.

En el siguiente apartado procederemos al desarrollo de todos los objetivos e hipótesis que marcan el rumbo de nuestra investigación.

OBJETIVOS CIENTÍFICOS E HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

El **OBJETIVO GENERAL** de la investigación y del que extraeremos los demás objetivos específicos es: Conocer la variabilidad metodológica del profesorado universitario en la Región de Murcia.

Los **OBJETIVOS ESPECÍFICOS** son seis:

- 1- Analizar la variedad de metodologías utilizadas por el profesorado universitario, en función de su frecuencia de uso.
- 2- Conocer las metodologías didácticas utilizadas por el profesorado en función de la formación recibida.
- 3- Comparar la diversidad metodológica dependiendo de la titulación en la que impartan docencia.
- 4- Comprobar la frecuencia con la que varía metodológicamente un profesor dependiendo de los años de experiencia.
- 5- Describir la relación entre la variabilidad metodológica y la percepción que el profesorado tiene en su relación con el alumnado.
- 6- Destacar el vínculo existente entre la motivación del profesorado y la utilización de las metodologías propuestas por el EEES.

Los objetivos empíricos que hemos nombrado se comprobarán por medio de las siguientes hipótesis:

HIPÓTESIS

- 1- El profesorado que diversifica más metodológicamente, utiliza con frecuencia la metodología de trabajo cooperativo.
- 2- El profesorado formado en contenidos metodológicos específicos varía más en sus métodos de enseñanza-aprendizaje que el profesorado que no ha sido formado.
- 3- El profesorado de titulaciones relacionadas con las Ciencias Sociales destaca por una mayor diversidad metodológica, frente al resto de disciplinas.
- 4- El profesorado con menor experiencia profesional varía más metodológicamente que el profesor con más experiencia.
- 5- El profesorado que recurre a metodologías diversas a lo largo del curso, tiene una mejor percepción de su relación con el alumno.
- 6- El profesorado que no diversifica metodológicamente poseerá una menor motivación en la realización de su labor docente.

METODOLOGÍA

En la investigación utilizaremos una metodología mixta (cuantitativa/cualitativa). La utilización de ambas metodologías es debido a nuestro campo de estudio, la educación; al igual que el resto de ciencias que estudian la acción del hombre, generan infinidad de variables y factores que afectan a la investigación y al obviarlos puede afectar a la rigurosidad de la investigación, por esta razón, se hace evidente el estudio desde todas las perspectivas, extrayendo todos los datos posibles a fin de evitar errores por no haber tenido en cuenta aspectos que afectan al resultado.

El método que utilizaremos para la recogida de datos, dentro del enfoque cuantitativo es un cuestionario de realización propia, del que daremos cuenta en el apartado de “Instrumentos”.

INSTRUMENTOS

Como hemos adelantado, los instrumentos serán un cuestionario (con su respectiva validación), una entrevista y un grupo de discusión que tendrán diferentes funciones dentro de la investigación.

El cuestionario será similar al enviado por correo pero con alguna peculiaridad, dado que el inconveniente principal de esta técnica es el gran porcentaje de absentismo, llegando aproximadamente al 30% de cuestionarios sin responder (Buendía, Colás y Hernández, 2001), realizaremos algunos cambios con los que intentaremos paliar esta situación. En primer lugar, contactaremos con las facultades seleccionadas que van a formar parte de la muestra, concertando una cita para asistir al centro, entregar el cuestionario a la persona responsable que se nos asigne y le explicaremos todos los motivos y objetivos del mismo; esta circunstancia será aprovechada para concretar una fecha razonable de recogida del instrumento. De esta manera procuraremos eliminar la impersonalidad de la entrega por correo. Otra de las peculiaridades en este cuestionario es que se acompañará de una hoja ilustrativa para aportar a la muestra toda la información necesaria sobre la investigación, para que cada sujeto de la muestra lo lleve a cabo individualmente.

El grupo de discusión oscilará entre 6 y 12 miembros. El objetivo de nuestro grupo de discusión será aplicado como preencuesta para recoger opiniones que se puedan utilizar de guía en la redacción definitiva del cuestionario, con el fin de optimizarlo y perfeccionarlo adaptándolo a la realidad de los encuestados.

En última instancia, utilizaremos la entrevista a un número de sujetos que oscilará entre 10 y 12. Traducido a nuestro estudio, pretendemos aproximarnos a las experiencias que el profesorado universitario pueda tener al implantar metodologías participativas y diversas en el aula. Por las cualidades de la entrevista, esta se realizará una vez pasados los cuestionarios y analizada la información para profundizar más en algunos aspectos singulares de la misma, así como otras facetas e información cualitativas de las metodologías que no se hayan trabajado en el cuestionario y que para los sujetos o el estudio sean representativas. De este modo conseguiremos una complementariedad entre las técnicas que conlleve un enriquecimiento de la investigación al atender el objeto de estudio desde diferentes ópticas.

BIBLIOGRAFÍA

Álvarez- Rojo, V; Romero, S; Gil, J; Rodríguez, J; Clares, J; Asensio, I; Frago, R; Gacia, B; García, M; Gonzalez, D; Guardia, S; Ibarra, M.S; López, R; Rodríguez, G y Salmerón, P. (2011). Necesidades de formación del profesorado universitario para la adaptación de su docencia al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Revista electrónica de investigación y evaluación educativa, 17(1), 1- 22. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3723960>

Andreu, L; Sanz, M y Serrat, E. (2009). Una propuesta de renovación metodológica en el marco del Espacio Europeo de Enseñanza Superior: los pequeños grupos de investigación cooperativos. Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, 12(3). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217015345009>

Aranda, R y González, A. (2010). Mejora metodológica de las enseñanzas en el EEES en el caso de las materias pedagógicas. Tendencias pedagógicas, 15, 29-56. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3220747>

Ballesta, F.J; Izquierdo, T y Romero, B.E. (2011). Percepción del alumnado de Pedagogía ante el uso de metodologías activas. Educatio Siglo XXI, 29(2), 353-368. Recuperado de <http://revistas.um.es/educatio/article/view/133101/122801>

Buendía, L; Colás, P y Hernández, F. (2001). Métodos de investigación en psicopedagogía. Madrid: McGraw Hill.

Conchado, A. (2011). Modelización multivariante de los procesos de enseñanza-aprendizaje basados en competencias en educación superior. Universitat Politècnica de València. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=23869>

De Miguel, M. (2006). Metodologías para optimizar el aprendizaje segundo objetivo del Espacio Europeo de Educación Superior. Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 20(3), 71-91. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2484250>

Egido, I; Aranda, R; Cerrillo, M. R; Herrán, A; De Miguel, S; Gómez, M.C; Hernández, R; Izuzquiza, D;

Murrillo, F.J y Pérez, M. (2006). Aprendizaje basado en problemas (ABP) Estrategia metodológica y organizativa del currículum para la calidad de la enseñanza en los estudios de Magisterio. Revistas interuniversitaria de formación del profesorado, 57, 137-150. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2484259>

León, B; Felipe, E; Iglesias, D y Latas, C. (2011). El aprendizaje cooperativo en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. Revista de educación, 354, 337-339. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3418191>

Pérez, A. M; López, M.P y Poveda, P. (2009). Aprendizaje cooperativo y formación del profesor: un estudio bibliométrico (1997-2008). Anales de documentación, 12, 209-220. Recuperado de <http://digitum.um.es/xmlui/handle/10201/9687>

Rodríguez, R.M. (2007). Mejora continua de la práctica docente universitaria : una experiencia desde el proceso de convergencia del Espacio Europeo de Educación Superior. Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, 10(24), 1-8. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2783317>

Ruiz de Miguel, C y Olivares, L. (2006). La opinión del alumnado de la Facultad de Educación (UCM) acerca de la metodología docente. Revista Complutense de educación, 17(1), 29-48. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2161876>

Sabater, R; Meroño, Á.L y Ruiz, C. (2005). Conocimiento y actitud sobre el Espacio Europeo de Educación Superior en las Universidades de la Región de Murcia. Murcia: Consejería de Educación y Cultura, Dirección General de Universidades y Política Científica. Recuperado de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/89075>

Vinuesa, M^a.L. (2005). La encuesta. Observación extensiva de la realidad social. En Berganza, M^a. R y Ruiz, J.A (coord). Investigar en comunicación. Guía práctica de métodos y técnicas de investigación socia en Comunicación (pp.177-204). Madrid: McGraw Hill.

La Escuela: un acercamiento a su práctica diaria desde la Universidad

*Loida M^a López Mondéjar
Lina M^a Tomás Pastor*

Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación Pedagogía y Didáctica de la Religión en la Escuela. Grado de Educación Infantil y Primaria (UCAM)

PALABRAS CLAVE:

Competencias, Didáctica, práctica real, Religión, Maestro.

RESUMEN:

El presente documento recoge el modelo de metodología activa llevada a cabo en la asignatura “Pedagogía y Didáctica de la Religión en la Escuela” con los alumnos de 4º de Grado en Educación Infantil de la modalidad presencial de la Universidad Católica de San Antonio de Murcia. A través de esta metodología, lo que se pretende es que los alumnos/as, como futuros maestros/as, tengan un aprendizaje real en cuanto a la enseñanza de calidad de la asignatura de Religión Católica en el aula de Educación Infantil.

Para ello, hemos perseguido, además de una metodología activa a través de la cual el alumnado participa activamente en el funcionamiento normal de las clases, una metodología de tipo *vivencial* donde los alumnos, a la vez que aprenden de una manera motivadora los contenidos de la asignatura, desarrollan una serie de competencias necesarias para su futura labor como docentes.

Así, el elemento innovador de nuestra propuesta es que los alumnos/as, a la hora de poner en práctica las actividades de clase, lo hacen simulando estar en un aula de Educación Infantil, donde los demás compañeros/as son y hacen el papel de los niños/as del aula. Para ello, deben adaptar los contenidos y el material a las necesidades y características de esos alumnos/as a quien va destinada la actividad.

Tras finalizar el curso y la puesta en práctica de este tipo de metodología, hemos observado una mayor motivación en los estudiantes, así como unos resultados de aprendizaje exitosos.

PRESENTACIÓN

La trayectoria universitaria se convierte en un momento de preparación profesional y personal esencial, donde se ha de combinar no solo la adquisición de contenidos sino también el desarrollo de habilidades que hagan al estudiante competente para el desempeño de la tarea profesional en todo lo que este término implica. Es éste el mensaje que viene exponiendo el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) desde su creación en 1999 y que ha supuesto una transformación en

múltiples aspectos, entre ellos la concreción y evaluación del aprendizaje en la Universidad a través de las Competencias Transversales. Perrenoud define competencia como “la aptitud para afrontar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizandole a conciencia y de forma a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, informaciones, valores, actitudes, esquemas de valoración, de evaluación y de razonamiento (...). No hay más competencia que la competencia en acción” (citado por Alsina, 2011, p.19). El modelo universitario que nos ha propuesto el EEES ha supuesto un profundo cambio en la manera de concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje universitario, cambio que implica a profesores y estudiantes, y en los nuevos planes de estudio este hecho requiere partir del concepto competencia como fuente de aprendizaje (Alsina, 2011, p.19).

El objetivo primordial del enfoque por competencias es fomentar que los aprendizajes sean esencialmente significativos y funcionales, pero todos estamos de acuerdo en que no podemos entender por funcionalidad el mero hecho de una preparación profesional basada en el saber ejecutar una tarea o realizar una serie de actividades y menos aún si nos estamos refiriendo a la profesión del Maestro. Como afirma Fernández March (2006), la función principal de la Universidad es la formación, y “la introducción de las competencias como objeto de la formación universitaria lleva a una revisión del propio concepto de formación. La formación es algo más que la mera información. Formar no es transmitir. La formación no es sólo acumular conocimientos. Las competencias hablan de conocimiento aplicado” (p.40).

El Informe Delors (1996), en el cual se definen los cuatro pilares básicos de la educación - aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser-, se ha convertido en un documento cardinal y referente esencial y ordinario no solo en la enseñanza básica, sino también en la preparación universitaria. Sin embargo estos pilares se convierten en primordiales para aquellos estudiantes que desean dedicar su vida profesional a la educación de las nuevas generaciones. La asignatura de Pedagogía y Didáctica de la Religión es una materia que recoge, por su mismo valor intrínseco, estos cuatro pilares a los que aludimos, y requiere que los estudiantes que optan por ella reciban una formación esencialmente integral e integradora, que posteriormente habrán de transmitir a los niños en la escuela, en la clase de Religión. Nuestra asignatura se convierte, pues, en una oportunidad idónea de poder preparar -en Infantil- o bien incidir de forma directa -en Primaria- en el desarrollo de las ocho competencias básicas definidas por la LOE (2006), además de aquella que algunos sectores llaman *la novena competencia o competencia espiritual*, definida como la búsqueda de sentido, la experiencia y vivencia del Misterio que habita en cada uno y en el mundo que nos rodea, el descubrimiento de que otros viven esta misma experiencia, dar nombre a este Misterio y compartir y enriquecerse de las mutuas experiencias (2009, p. 24).

La enseñanza superior ha de constituir pues, ante todo, una respuesta a la participación y ese diálogo que existe entre los individuos y la sociedad, por lo que las Universidades “no pueden usar estrategias cerradas e inalterables, sino que tienen que apostar por iniciativas que favorezcan decisiones adecuadas a cada momento y necesidad” (Alsina 2011, p. 14).

Pero la introducción de metodologías que verdaderamente ayuden al desarrollo de las competencias de los estudiantes requiere reflexión y planificación previa, una definición que nos indique de dónde partimos y cuál es la meta a la que queremos acercarnos lo más posible. No se trata por lo tanto del cambio por el cambio, de introducir nuevas actividades en los mismos esquemas, ya que esto

frecuentemente lleva a la acumulación de trabajos y al cansancio que convive con un aprendizaje precario. Según un informe elaborado por la Comisión para la renovación de las Metodologías en la Universidad (2010), entre los objetivos que debe perseguir el cambio y la mejora metodológica se encuentra:

Toda renovación metodológica ha de tender siempre a la mejora del aprendizaje del estudiante.

Debe incrementar, en general, el nivel de satisfacción del alumno.

Debe llevar a un nuevo estilo de trabajo del profesorado, de forma autónoma y colectiva con otros profesores.

La combinación satisfactoria entre el aprendizaje en el aula y una aproximación lo más real posible a su tarea profesional real.

Metodologías que se aproximen lo más posible a las indicadas por el EEES (pp. 84,85).

La asignatura de Pedagogía y Didáctica de la Religión se imparte como optativa en alguno de los dos últimos cursos del Grado de Educación Infantil y Educación Primaria. En estos años, la importancia de desarrollar unas metodologías orientadas a la adquisición de competencias que preparen al alumno para una futura proyección en la vida real y profesional se acentúa, si cabe. Es en este período cuando los alumnos perciben más cercano el ejercicio de la profesión elegida, y solicitan un conocimiento y una práctica cada vez más real de lo que será este momento. Así mismo, es en el último curso cuando se desarrollan las prácticas correspondientes en centros docentes, por lo que la metodología que desarrollamos se introduce, para estos alumnos, de una forma natural, como una continuación en su aprendizaje de la práctica.

OBJETIVO

El objetivo principal que hemos perseguido con nuestra experiencia docente ha sido que los alumnos/as, como futuros maestros/as, tengan un aprendizaje real en cuanto a la enseñanza de calidad de la asignatura de Religión Católica en el aula de Educación Infantil.

Partimos de la convicción de que no existe una metodología que atienda por igual a las necesidades de todos los alumnos/as universitarios, sin embargo, apostamos por una metodología participativa y vivencial, frente a una tradicional, que fomente, de manera motivadora, el aprendizaje autónomo y crítico de los alumnos/as y, donde sean ellos mismos, a través de su estudio e investigación, los propios protagonistas de su aprendizaje.

Consideramos interesante resaltar que, frente a otras carreras donde quizás no es tan necesario por su futuro oficio, en el Grado de Educación es muy importante desarrollar una serie de competencias transversales que formen al alumno como un buen docente. Entre éstas destacamos algunas como la capacidad de análisis y síntesis, la comunicación oral y escrita, la toma de decisiones y el trabajo en equipo, el razonamiento crítico, así como la creatividad; aspectos que hemos trabajado

a lo largo de las distintas actividades en el aula y confiamos nuestros alumnos/as han mejorado al finalizar la asignatura.

Así mismo, a través de nuestra materia y más en concreto de las actividades desarrolladas en ella, hemos tratado que nuestros alumnos/as consigan una serie de competencias específicas que los conviertan en unos buenos profesionales del área de Religión Católica. Entre las que destacamos:

- Capacidad de situar la enseñanza religiosa escolar en el conjunto de la actividad educativa de la escuela.
- Habilidad para adoptar el talante, el carisma y la creatividad necesarios para la enseñanza religiosa.
- Habilidad pedagógica para la aplicación del currículo de religión en el nivel educativo de Infantil.
- Capacidad para la aplicación y utilización de los métodos e instrumentos adecuados a la enseñanza de los contenidos teológicos en Educación Infantil.

Los contenidos trabajados a través de nuestra práctica docente a lo largo de toda la asignatura han sido muy variados, aunque en la presente exposición nos vamos a centrar en los siguientes, pues es en ellos realmente donde hemos desarrollado nuestra experiencia docente innovadora:

- Símbolos de la Religión Católica
- La Biblia: Aplicación a la enseñanza
- Los Sacramentos: Aplicación a la enseñanza

DESTINATARIOS:

Los destinatarios de esta experiencia didáctica han sido los alumnos y alumnas de 4º de Grado de Educación Infantil de la modalidad presencial de la Universidad Católica de San Antonio de Murcia (UCAM).

METODOLOGÍA:

La siguiente experiencia se ha desarrollado durante el curso académico 2012/2013 en la asignatura “Pedagogía y Didáctica de la Religión Católica en la Escuela”. Esta disciplina está incluida en el módulo “Teología Católica y su Pedagogía” y tiene carácter optativo. Es la 4ª y última materia que cursan los alumnos/as de 4º de Grado en Educación Infantil para la obtención de la Declaración Eclesiástica de Competencia Académica, título que los habilita como maestros/as de Religión Católica en Educación Infantil y Primaria.

Al igual que el resto de didácticas, lo que se pretende con esta asignatura, entre otras cosas, es que los alumnos/as aprendan a llevar a la práctica docente todos aquellos contenidos religiosos estudiados hasta el momento, así como los tratados en la misma asignatura, adecuándolos a las características y necesidades del alumnado, así como a su entorno.

Como consecuencia de ello, la metodología empleada a lo largo de la asignatura ha sido activa, tratando en todo momento la participación del alumnado. Así mismo, con las actividades previstas a lo largo de todo el curso hemos pretendido que los alumnos/as, ya en 4º de Grado, pongan en práctica todos los conocimientos adquiridos a lo largo de sus estudios, así como desarrollen las diferentes competencias que conciernen a la asignatura y forman a los alumnos/as como buenos docentes.

Además de una metodología activa y participativa, hemos mantenido una metodología vivencial a través de la cual los propios alumnos/as han representado continuamente en clase simulaciones del aula de infantil. De esta forma, además de interiorizar los contenidos de una manera eficaz, han desarrollado la habilidad para adoptar el carácter y el carisma del maestro de Religión Católica, así como la creatividad necesaria para una enseñanza religiosa de calidad, experimentando en primera persona la tarea del docente de Religión.

En definitiva, lo que hemos pretendido en nuestra asignatura es que, a través de un aprendizaje guiado por el profesor, en el que exista una unión entre teoría y práctica, los alumnos/as se beneficien de un acercamiento a la realidad laboral del maestro de Educación Infantil. Para ello, los alumnos/as de la presente asignatura, han realizado diferentes exposiciones simulando ser maestros/as de un aula de Educación Infantil. Para llevar a cabo estas exposiciones, anteriormente han debido trabajar el tipo de metodología y estrategias a utilizar, adecuadas a la edad de los alumnos a quien va destinada la actividad, así como elaborar distintos materiales necesarios para desarrollar con sus compañeros, quienes simulan ser alumnos de Infantil.

A través de esta práctica docente escolar desde el aula universitaria, los alumnos/as estudiantes del Grado de Educación vivencian, de manera más cercana, la realidad del aula de Educación Infantil. De igual manera, puesto que la asignatura coincide con su período de prácticas en centros educativos, les permite exportar distintas actividades desde el aula universitaria al aula real de Educación Infantil, tras haberlas practicado en clase con anterioridad. De esta manera, pueden observar los puntos fuertes de su puesta en práctica, así como mejorar las pequeñas dificultades o carencias que ésta presente.

Esta metodología también les ayuda, además de para su formación académica, para su formación personal, pues les permite desarrollar una serie de habilidades para la comunicación y puesta en práctica, mejorando su seguridad como futuros docentes. Así mismo, a través de estas técnicas, los alumnos/as adquieren las competencias propias que se persiguen con la asignatura, permitiéndoles formarse plenamente.

Las actividades realizadas en la asignatura fueron muy variadas. Para una mejor comprensión de la metodología seguida a lo largo de toda la materia nos centraremos en la actividad que exponemos a continuación, pues servirá como ejemplo de todas las demás:

Contenidos del tema: La Biblia y su aplicación al aula de Educación Infantil.

Cronograma

SEMANA	TEMA	CONTENIDOS	ACTIVIDAD
Del 15/04/13 al 19/04/13	La Biblia: su aplicación a la enseñanza	La Biblia: El nuevo Testamento	Selección de una parábola y realización de un libro sobre la misma para su aplicación al aula de Educación Infantil.
Del 29/04/13 al 3/05/13	La Biblia: su aplicación a la enseñanza	La Biblia: El Antiguo Testamento	Selección de un Texto del Antiguo Testamento y adaptación al aula de Educación Infantil.

Tabla 1: Cronograma

A lo largo de este tema pretendíamos que los alumnos/as logaran un mayor acercamiento a la Biblia, así como un mejor manejo y conocimiento de la misma. Para ello, los contenidos que se trabajaron en clase fueron: por un lado las finalidades que se persiguen con la enseñanza de la Biblia en la escuela, así como la importancia de las referencias geográfico-históricas y culturales de la Biblia, el lenguaje bíblico, el mensaje bíblico, los referentes bíblicos en el currículo y los procedimientos básicos para la enseñanza de los contenidos bíblicos.

Para ello, además de la parte teórica concedida a este tema, planteamos la siguiente actividad en grupo:

Escoger un **relato del Antiguo Testamento** y preparar una actividad para alumnos/as de Educación Infantil.

Es importante asegurarse de que al niño le queda clara la enseñanza que hay detrás del relato bíblico, y no que aprenda la historia sin más.

La actividad consta de dos partes:

A) Programar la actividad a realizar, especificando claramente:

- a. Título de la actividad
- b. Curso al que va dirigida
- c. Objetivos de la actividad
- d. Capacidades a desarrollar en los alumnos
- e. Metodología
- f. Temporalización
- g. Evaluación

B) Exponer la actividad en clase simulando ser ésta un aula de Educación Infantil. Para ello se debe realizar todo el material complementario que los alumnos/as vayan a necesitar para la puesta en práctica de la misma.

Tabla 2: Actividad planteada

Explicación de la actividad: Para trabajar la Biblia y que los alumnos/as tuvieran un mayor acercamiento y conocimiento de la misma, la clase, dividida en grupos, seleccionó distintos textos del Antiguo y Nuevo Testamento, adaptándolos a la edad de los niños/as a quien iba destinada la actividad, así como elaborando distintos materiales para la puesta en práctica en el aula universitaria, simulando ser ésta un aula de Educación Infantil.

De esta forma, los alumnos/as universitarios conocían los textos bíblicos de manera eficaz y significativa, a la vez que aprendían cómo acercar a los alumnos de Educación Infantil a la Sagrada Escritura de una manera más lúdica. La primera forma de trabajar los textos bíblicos era en pequeño grupo. A cada uno de los grupos se le asignaba un texto que debían trabajar, para descubrir su real significado, así como adaptar a la edad de los niños/as a quienes fuera destinado. Para ello, debían programar la actividad que pretendían llevar al “aula de Infantil”, creando multitud de material que ayudara a los compañeros a comprender de manera clara el texto. En este caso los compañeros simulaban ser los alumnos de Infantil.

La segunda forma de trabajar estos textos y tener un acercamiento a su significado era escuchando y realizando las actividades que otros compañeros presentaban en clase. Así, iban conociendo e interiorizando los contenidos de una manera divertida y amena.

Los recursos obligatorios empleados para la realización de la práctica fueron: una Biblia y los documentos y teoría explicados a lo largo de la asignatura donde se exponían las características de los alumnos/as de Educación Infantil, así como las posibles metodologías a utilizar con ellos.

Los demás materiales eran todos aquellos que los alumnos elaboraban y querían utilizar en clase para la realización y puesta en práctica de la actividad, como cartones, murales, marionetas, cartulinas, papeles de diferentes colores, etc.

RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA:

Tras concluir el desarrollo de la materia y la experiencia metodológica, y comparando los objetivos propuestos con los resultados obtenidos, podemos llegar a las siguientes conclusiones:

Nuestro principal objetivo era que nuestros alumnos/as adquirieran una formación más real y cercana a su futura actividad laboral como docentes del área de Religión Católica en Educación Infantil. Aspecto que consideramos hemos conseguido a través de la puesta en práctica de las actividades en el aula universitaria, simulando ser ésta una clase de Educación Infantil.

En segundo lugar buscábamos que los alumnos/as universitarios alcanzaran, de una manera más motivadora y eficaz, los contenidos del tema. Aspecto que han desarrollado a través de la investigación y trabajo en grupo de la actividad para su futura puesta en práctica en el aula, así como con la escucha activa y participación en las exposiciones de los demás compañeros.

hemos logrado que nuestros alumnos conozcan las bases para una pedagogía y didáctica de la enseñanza de la Religión Católica en la escuela, así como que sepan aplicar, de manera más concreta y detallada, la didáctica específica de la enseñanza religiosa a través de algunos ámbitos de conocimiento fundamentales en la capacitación del profesorado de Religión Católica.

VALORACIÓN PERSONAL Y PROSPECTIVA:

La valoración global de la metodología utilizada en “Pedagogía y Didáctica de la Religión en la Escuela” ha sido muy positiva, tanto por parte del profesorado como por los alumnos, lo que se ha visto reflejado en las encuestas de valoración del alumnado realizadas al finalizar la asignatura. Así mismo, el desarrollo de la materia ha permitido al profesorado detectar distintos aspectos de mejora, como por ejemplo el orientar a los estudiantes de una manera más clara y definida en las búsquedas de información, o equilibrar mejor la combinación entre teoría y práctica. El desarrollo de la asignatura nos ha abierto a nuevas posibilidades y a su mejora continua, aspecto del todo deseable en cualquier materia impartida.

Por otro lado, la metodología que hemos aplicado tiene una posible proyección y puesta en práctica en cualquiera de las materias del currículo del Grado de Infantil -variando, como es obvio, los contenidos y las actividades-, algo no solo aconsejable sino deseable, pues el EEES fomenta una enseñanza universitaria lo más real y cercana al desempeño profesional.

Además, la proyección que hoy presenta la investigación e innovación educativa encaminada a la renovación de las metodologías en la Universidad es amplia, por lo que deseamos que este trabajo pueda significar una aportación en ese nexo de unión, cada vez más estrecho, entre la enseñanza universitaria y la vida laboral de los estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA:

- Alsina, J. (Coord.) (2011). *Evaluación por Competencias en la Universidad: las Competencias Transversales*. Barcelona: Octaedro.
- Comisión para la Renovación de las Metodologías en la Universidad (2010). *Propuestas para la Renovación de las Metodologías en la Universidad*. Madrid: MEC. Recuperado de: http://www.upcomillas.es/cees/Documentos/PROPUESTA_RENOVACION.pdf
- Delors, J. (Coord.) (1996). *La educación encierra un tesoro*. París: UNESCO.
- Departamento Pedagógico Pastoral de Escuelas Católicas de Madrid (2009). *Religión y Escuela*, Feb., pp. 22-28. Recuperado de: <http://www.archiburgos.org/dde/materiales/biblia-sem/compespiritual.pdf>
- Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio S. XXI*, Vol 24, pp.35-56.

Educación artística innovadora: el portafolio artístico-narrativo y las prácticas contemporáneas

Marina Gacto Sánchez

Departamento de Ciencias Sociales, Jurídicas y de la Empresa, Grado en Educación Primaria e Infantil, Enseñanza y Aprendizaje de la Expresión Plástica y Artística.

PALABRAS CLAVE:

Arte, innovación, educación, infantil.

RESUMEN

Objetivo:

Nuestro plan de trabajo tiene como objetivo principal suplir la falta de conocimientos de nuestros discentes en lo referente al área de artes plásticas en la etapa de infantil, acercándoles a las teorías contemporáneas tanto en arte como en educación.

Trabajando en equipo, nuestra práctica docente fomenta la adquisición de competencias transversales tales como la capacidad de análisis y síntesis, el conocimiento de informática relativo al ámbito de estudio y la capacidad creativa de nuestros alumnos.

Destinatarios

Los destinatarios nuestras prácticas artísticas son los alumnos del tercer curso del Grado en Educación Infantil. Es en la asignatura de Enseñanza y Aprendizaje de la Expresión Plástica y Artística -en su modalidad presencial- en la que se imparte el presente método.

Método

Para alcanzar nuestro objetivo principal, adaptamos a su plan de estudios la Disciplina Basada en Educación Artística (DBAE), diseñada y desarrollada por el Centro Getty para la Educación en Artes. El trabajo de los distintos bloques de contenido presentes en nuestra metodología se desarrolla a través de la elaboración de un blog a modo de portafolio artístico-narrativo.

Resultados de la experiencia

Tras la comprensión, seguimiento y desarrollo de las disciplinas que componen el método anteriormente descrito, los alumnos aprenden a comprender las imágenes que les rodean y disfrutar de sus

propias creaciones plásticas. De este modo, no sólo aprenden sobre las artes, sino sobre sí mismos. En consecuencia, se sienten mejor preparados para enseñar y disfrutar del mundo visual que les rodea.

Elementos de innovación

Una de las innovaciones presentes en nuestra docencia es la incorporación de dicha metodología, que incluye prácticas artísticas contemporáneas para una formación estética actual y que fomenta el uso de las nuevas tecnologías mediante la elaboración de un blog narrativo a modo de portafolio.

Conclusión

A través de nuestra metodología de educación artística conseguimos una educación para el arte y una educación para la vida. Con la práctica docente intentamos que la amplitud del concepto “arte” sea tan inclusivo como la propia educación.

PRESENTACIÓN

El arte es educación, y como tal un potente vehículo de comunicación. Su correcto aprendizaje promueve el desarrollo holístico, tanto a nivel emocional, sensorial e intelectual como creativo.

Las enseñanzas artísticas en España han sido frecuentemente ignoradas en los diversos niveles educativos. Los profesionales de las artes plásticas compartimos la permanente sensación de que la enseñanza del arte sigue por debajo del nivel en el que nos gustaría encontrarla.

Por un lado resulta evidente el bajo valor social generalmente otorgado a las artes (Read, 1977). Esta marginalidad es el resultado de dos valoraciones opuestas pero complementarias. Por un lado, el objeto artístico a menudo no es productivo para el sistema, y por tanto se interpreta como superfluo y poco importante en nuestra educación. Por el otro, la creencia común de que el arte es sólo privilegio de los artistas y que, por consiguiente, no existe una demanda social para la potenciación de estas enseñanzas.

Nuestro sistema educativo no favorece el desarrollo del lenguaje visual y limita el tiempo para la expresión individual, favoreciendo así la dependencia y la imitación. Nos encontramos con una confusión conceptual, pedagógica y didáctica relacionada con las artes, lo que significa una dificultad adicional para el profesorado que, en su mayoría, desconoce los fundamentos del lenguaje visual -sintaxis visual-, la expresividad y los operadores creativos de manejo (Acaso, 2006). La gama más amplia de las prácticas culturales y las identificaciones que se recomiendan como resultado de las reformas multiculturales plantea dificultades prácticas a los futuros profesores de arte, como, por ejemplo, la forma de enseñar patrimonio cultural y el tipo de contenidos culturales a incluir (Hargreaves, 1996).

No obstante, de modo inversamente proporcional a esta desvalorización permanente del currículo escolar y a la escasa conciencia social (Efland, 2002), nos encontramos ante una realidad socio-educativa particular: un momento de “pluralismo cultural”, en el que museos, galerías, lugares de exposiciones y ferias de arte aprovechan el lenguaje artístico para exponer información con el fin de facilitar el intercambio comunicativo entre el artista y su público potencial. Es por tanto ese

lenguaje el que necesitamos enseñar a los estudiantes para enseñarles a entender la significación de las imágenes, su interpretación y su producción (Eisner, 1995 y 2004).

OBJETIVO

Nuestro plan de trabajo tiene como objetivo principal suplir la falta de conocimientos de nuestros discentes en lo referente al área de artes plásticas en la etapa de infantil acercándoles las teorías contemporáneas tanto en arte como en educación. Resulta imprescindible promover una concienciación renovadora de las metodologías docentes, que en estas primeras etapas de la escolarización se hallan en completa desconexión con la realidad artística contemporánea.

Las competencias transversales que trabajamos, mediante los diversos bloques de contenido presentes en nuestra metodología desarrollada a través de la elaboración de un blog a modo de portfolio, se basan en el desarrollo de:

- La **capacidad de análisis y síntesis** a la hora de trabajar los conceptos teóricos desarrollados tanto en sus exposiciones orales como en los diversos apartados de sus portafolios.
- El **conocimiento de informática relativo al ámbito de estudio** que capacita para elaborar un discurso artístico- narrativo mediante el uso de un blog.
- **Trabajo en equipo**, potenciando una serie de valores como el respeto y la tolerancia.
- La **capacidad creativa**, promoviendo y fomentando el desarrollo de la misma en nuestros alumnos mediante el uso de técnicas y materiales diversos.

DESTINATARIOS

Los destinatarios nuestras prácticas artísticas son los alumnos del tercer curso del Grado en Educación Infantil. Es en la asignatura de Enseñanza y Aprendizaje de la Expresión Plástica y Artística -en su modalidad presencial- en la que se imparte el presente método.

METODOLOGÍA

En vista de las consideraciones anteriores, hemos incorporado un nuevo marco para la enseñanza del arte en nuestros estudiantes universitarios, integrando en su plan de estudios la Disciplina Basada en Educación Artística (DBAE), diseñada y desarrollada por el Centro Getty para la Educación en Artes (Alexander y Day, 1991). Utilizamos esta metodología para acercar el arte a nuestros estudiantes mediante la conexión de las siguientes disciplinas que componen este método:

4.1. PRODUCCIÓN ARTÍSTICA.

Nos centramos en el uso de técnicas muy diferentes, pues la creación abarca desde la escultura o la pintura al óleo hasta la instalación artística. La producción de arte consiste en la activación de

procesos de pensamiento creativo y crítico. El alumnado es estimulado mediante la manipulación de materiales actuales. De hecho, la producción de arte nos guía a través de niveles superiores de pensamiento y mediante la contemplación de nuestro entorno. Esta creación es la expresión de mente, mano y corazón. Prestamos especial atención a la pintura a través del color, el modelado escultórico, la creación de un espacio mediante el uso de materiales reciclados, el dibujo del cuerpo humano o la creación de una instalación. El aprendizaje activo es siempre la clave, y mediante el uso de estas técnicas se intenta lograr cierta libertad espiritual. La suma de estas acciones, permite a nuestros estudiantes ser capaces de producir arte ligado a la expresión de sus propios sentimientos. Durante todo el proceso de producción artística creamos imágenes que nos permiten interactuar con nuestro entorno y estructurar una variedad de ideas, sentimientos, fantasías y temores. En su conjunto, estos parámetros tienen una contribución vital para entender quiénes somos y nuestras relaciones cotidianas con el mundo. La creación artística tiene una esencia terapéutica porque nos protege de entornos amenazantes y hostiles.

4.2 HISTORIA DEL ARTE.

Examinamos las bases de la historia del arte, estudiando la contribución que los artistas y el arte han hecho a nuestra cultura y sociedad. De esta manera, los estudiantes comienzan a entender la mente de los grandes artistas, su respuesta a los acontecimientos y la cultura de su momento. Podemos apreciar el modo en el que los creadores plásticos fueron influenciados por otros estilos de arte y los cambios sociales. La historia del arte trabaja en paralelo a los estudios sociales, y este tipo de análisis nos ayuda a examinar los acontecimientos históricos través de los ojos de un artista.

Algunos estudiantes han estudiado previamente Historia del Arte en la escuela secundaria, pero la mayoría de ellos inicialmente consideró el tema como algo aburrido y basado en el aprendizaje por fechas y nombres. Abordamos esta ciencia como el proceso por el cual los estudiantes pueden aprender a describir, atribuir, reconstruir e interpretar el arte. Centramos nuestra atención en el estudio de la historia del arte como una introducción accesible a las artes visuales. En este sentido, EH Gombrich ha sido considerado como el principal historiador de arte del siglo XX. Se le atribuye la ampliación de la comprensión del mundo visible a través de su estudio de la psicología de la percepción (Erickson, 1983). La Historia del arte ha sido traducida a veinte idiomas y utilizada durante muchos años como una introducción accesible y sin pretensiones al mundo artístico. En este trabajo se afirma que “el arte significa cosas diferentes en diferentes momentos y lugares” y desprecia su escritura lineal, de un movimiento estilístico a otro. Consideramos la introducción al libro como una manera interesante de acercarse a la obra de arte para nuestros estudiantes (Gombrich, 1972).

Proponemos a nuestros estudiantes las tesis de Gombrich porque nos parece importante destacar que, como él mismo indica, hay dos tipos diferentes de arte que debemos tener en cuenta: El Arte y el arte. El Arte, en letras mayúsculas, se refiere a la herencia que nosotros conocemos y veneramos, es decir, la colección de las creaciones plásticas que resultan similares a nosotros y difundida por los medios de comunicación como productos de la cultura occidental. Esto se corresponde con

el concepto común de Arte, que incluye las obras maestras realizadas por un reducido grupo de creadores plásticos y que actualmente se cuelgan en los museos de centros turísticos reconocidos.

El otro tipo de arte descrito por Gombrich, la práctica en minúscula, comprende la realidad de los sentimientos humanos, es decir, la técnica como una forma de expresión. Dado que todos podemos producir esta forma de expresión, con mayor o menor éxito, se trata de una manifestación cultural compartida. Así, el arte es también un lazo humano ya que muestra una función comunicativa. Siguiendo estas nociones los alumnos deben escoger las obras de un artista de su gusto para estudiarlas. Una vez que entiendan el lenguaje del artista y el significado de su obra propondrán diferentes actividades plásticas innovadoras que introduzcan al artista en el aula de infantil.

4.3 CRÍTICA ARTÍSTICA

La crítica de arte puede variar de un individuo a otro. Se basa en la respuesta a la interpretación y juicio crítico de obras de arte específicas. La crítica no sólo habla de arte y requiere que los espectadores tengan que reflexionar sobre lo que el artista trata de expresar. Deben mirar dentro de sí mismos para comprender lo que les deleita o disgusta, requiriendo elevados niveles de reflexión y la necesidad de utilizar varias áreas cerebrales. Sin embargo, la crítica de arte no sólo involucra áreas mentales, sino que también responde a la escritura y a la expresión verbal.

Mediante el uso de *Modos de ver* de John Berger (2004), ofrecemos una mirada en profundidad a la crítica de arte considerando la forma de ver el arte y las influencias que la pintura al óleo tradicional ha tenido en la sociedad y en la publicidad moderna. Este libro estudia cuestiones como el modo de enfrentarse a la obras visuales en la actualidad y la manera en que la reproducción afecta a este tipo de comunicación. La educación artística y visual sigue los pasos que el pensamiento creativo desarrolla. Este pensamiento creativo debe abarcar todas las ramas de conocimiento y puede ser alcanzado a través de formas de ver y modos de creación.

La representación simbólica del medio ambiente a través de la creación artística se entiende como un lenguaje natural, es decir, una forma de comunicación en la que las expresiones visuales estimulan nuevas ideas. Los niños disfrutan del arte, no sólo por su valor simbólico, sino también por el placer estético derivado de la utilización de materiales. Por lo tanto, entendemos el arte como lenguaje y como proceso.

4.4 ESTÉTICA

La estética estudia el modo en que reaccionamos a las obras de arte. El arte puede perturbarnos o hacernos sentir bien. Nuestros valores e ideales sobre la belleza influyen en lo que pensamos sobre una obra. Cuando expresamos verbalmente nuestros sentimientos sobre arte creamos crítica artística. La estética también ayuda a los estudiantes a ver qué tipo de arte y diseño agrada a la mayoría de la gente porque tiene aplicaciones en la vida cotidiana. Estas habilidades de pensamiento crítico se utilizan

también al abordar la estética, y se fomentan las discusiones en el aula. La estética y la crítica artística son dos disciplinas ligadas. De este modo, mostramos a nuestros estudiantes cómo su reacción ante una obra de arte puede variar al comprender su significado. Usamos un método adaptado de lectura de imágenes establecidas por Erwin Panofsky, uno de los historiadores de arte más importantes del siglo XX, y especialmente reconocido por su influyente estudio sobre iconografía (Lanvin, 1995). Su logro radica en la colocación de arte en el contexto de una formación intelectual, filosófica y cultural.

RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA:

Tras la comprensión, seguimiento y desarrollo de las disciplinas que componen el método anteriormente descrito, los alumnos pueden apreciar las imágenes que les rodean y disfrutar de sus propias creaciones plásticas. De este modo, no sólo aprenden sobre las artes, sino sobre sí mismos. Se sienten por tanto mejor preparados para enseñar y disfrutar del mundo visual que les rodea.

Tenemos tres formas principales para evaluar el proceso de aprendizaje en relación con las siguientes competencias que deben desarrollar:

- 1- Cognitivas: Mediante la comprensión de las características generales del lenguaje visual y los aspectos fundamentales de su sintaxis y semántica. Conociendo las manifestaciones plásticas del lenguaje y siendo capaces de aplicarlas a la etapa de infantil (Imagen 1).
- 2- Procedimentales / Instrumentales: Valorando la importancia de las artes para la formación integral de los seres humanos mediante la práctica plástica (Imagen 2).
- 3- Actitudinales: Sensibilización cultural y promoción de procesos de empatía y sensibilidad para la comprensión de la expresión artística de quienes nos rodean.

ELEMENTOS DE INNOVACIÓN

Uno de los elementos de nuestra innovación docente es la implementación de la citada Disciplina Basada en Educación Artística, que integra el arte en el curriculum de un modo interdisciplinar incorporando diversas técnicas artísticas dentro del aula, potenciando la creatividad y facilitando la evaluación docente.

Resulta importante citar dos aspectos fundamentales derivados de esta metodología, a su vez complementarios, y que definen la innovación implementada en el aula. Por ello destacamos el papel de las TICS para la enseñanza artística, utilizando un blog narrativo a modo de portfolio, y la integración de la práctica artística contemporánea aplicada al aula.

La integración de la práctica artística resulta fundamental y para ello utilizamos el acercamiento a la expresión artística contemporánea por medio de la instalación debido a su versatilidad y unicidad conceptual. En el campo de la educación, la práctica nos permite complementar las deficiencias de la educación formal. Además, con la práctica de la instalación, mejoramos la capacidad cognitiva,

la sensibilidad y el placer por el uso de materiales, contribuyendo a facilitar la integración en nuestro medio ambiente mientras se reflexiona sobre el mundo visual que nos rodea.

El modelo artístico-narrativo utilizado en la redacción del blog hace extensivo el término narración a amplias posibilidades expresivas y diversos soportes. Mediante su uso, se documenta el proceso de aprendizaje y se fomenta la capacidad de síntesis de los alumnos, puesto que son llamados a reconsiderar los conocimientos que han ido adquiriendo para poder manifestarlos de una manera personal. La reflexión sobre la propia experiencia didáctica es la base de la práctica. Tal y como sucede en el mundo del arte, su trabajo se presenta, como un portafolio donde expresar y explicar sus procesos de aprendizaje adquiriendo un compromiso activo con uno mismo.

VALORACIÓN PERSONAL Y PROSPECTIVA

A pesar de las dificultades que conlleva la puesta en práctica de un método tan complejo con alumnos que nunca se han acercado al mundo del arte, pensamos que el balance de su puesta en práctica ha sido positivo. Los estudiantes han comprendido el propósito de la presente materia dentro del currículo escolar y la necesidad de renovación dentro de la misma. La práctica con materiales resulta siempre más cercana y atractiva, pero el resultado final es satisfactorio. Cuestiones crítico-teóricas deben ser reformuladas y sin duda debemos potenciar esa práctica para estimular la creatividad del alumnado.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a mi colega Halldora Arnardóttir su apoyo y ayuda inestimable en el desarrollo de la práctica docente.

BIBLIOGRAFÍA

- Acaso, M. (2006). El lenguaje visual. Barcelona: Paidós.
- Alexander, K. y Day, M. (1991). Discipline-based art education: a curriculum sampler. Los Ángeles: Getty Center for Education in the Arts.
- Berger, J. (2004). Modos de ver, Barcelona: Gustavo Gili.
- Efland, A. (2002). Art and cognition. Integrating the visual arts in the curriculum. Nueva York: Teachers College.
- Eisner, E. W. (1995). Educar la visión artística. Barcelona: Paidós.
(2004). Las artes y la creación de la mente. Barcelona: Paidós.
- Erickson, M. (1983). Teaching Art History as an Enquiry Process, Art Education, vol. 36 no. 5, pp. 28-31.
- Gombrich, E. H. (1972). The Story of Art. Londres: Phaidon Press Limited.
- Hargreaves, A. (1996). Profesorado, cultura y postmodernidad. Madrid: Morata.

Lavin, I. (ed.). (1995). *Meaning in the Visual Arts: View from the Outside. A Centennial Commemoration of Erwin Panofsky (1892-1968)*. Princeton: Institute of Advanced Study.

Read, H. (1977). *Educación por el arte*. Barcelona: Paidós.

TABLAS Y FIGURAS



Imagen 1. Un ejemplo de proyecto didáctico mediante el cual se trabaja para vincular un artista a las aulas de infantil.



Imagen 2. Un ejemplo instalación artística realizada por nuestras alumnas en la que se establece un nexo narrativo entre el color y la expresión de las emociones.

Ponencia presentación comunicaciones Educación Primaria: “La variabilidad metodológica en el Grado de Educación Primaria”

*M^a Ángeles Castejón Martínez.
Universidad Católica San Antonio de Murcia.*

La creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha significado un cambio de paradigma, que implica no sólo transformaciones estructurales del sistema universitario sino también en la dinámica organizativa institucional y en el modo de concebir los procesos de enseñanza y aprendizaje. El sistema de evaluación por competencias es un principio rector de la reforma curricular (Ion y Cano, 2012) cuya asunción parece que llevará tiempo. Y es que la universidad española, como ha indicado la propia ministra Garmendia (2009), arrastra déficits muy importantes, entre los que destaca la ausencia de metodologías centradas en el aprendizaje de los alumnos.

Se pretende, entre otras cosas, aumentar la credibilidad social de la universidad, respondiendo a la exigencia de población cualificada. Para ello se propone la adaptación de un sistema de estudios en dos ciclos y el uso de un modo de trabajo basado en el Sistema de Transferencia de Créditos Europeos (ECTS) que supone hacer pivotar el aprendizaje no sobre los contenidos sino sobre las competencias y situar el protagonismo –y la responsabilidad- del aprendizaje, en el alumnado. Este proceso no supone solo un cambio en el estilo de aprendizaje del alumnado sino que requiere por parte del profesorado un cambio de cultura, pasando de un rol de instructor a un rol de facilitador del aprendizaje. La transformación en las tareas de los docentes se hace patente tanto a nivel organizativo como a nivel curricular: desarrollo de metodologías activas e implantación de sistemas de evaluación de los aprendizajes y las competencias (Ion y Cano, 2012)

Cada grupo de profesores que conforma el equipo docente de una titulación debe plantearse cuál/ es de las competencias de dicha titulación puede desarrollar desde sus respectivas áreas y cómo va a hacerlo. Pero esto no es posible si no va acompañado de cambios, en los modos de trabajar, en los horarios, en los espacios y en las estructuras, entre otros (Valcárcel, 2004).

Igualmente exige analizar las metodologías formativas utilizadas en las actividades de formación del profesorado universitario y sus repercusiones sobre la actividad docente. Un estudio realizado por Gibbs y Coffey (2004) enumera las metodologías de formación profesional empleadas entre las cuales destacan: el debate, la retroalimentación, seminarios y conferencias sobre la enseñanza y actividades de mentoring en los departamentos.

La idea de calidad y excelencia en la Universidad, con relación al EEES, ha apostado por las innovaciones metodológicas y evaluativas, particularmente por las metodologías participativas (MAP) y la evaluación formativa (Ev-F) (Benito y Cruz, 2007). Metodología y evaluación no pueden ser acciones divergentes, sino que se despliegan la una con la otra o, como señala Biggs (2006), es una “enseñanza alineada” cuando todos estos elementos curriculares se refuerzan mutuamente. Hay que añadir que profesorado y estudiantes se encuentran en un contexto que permite un proceso interactivo de transmisión del conocimiento, donde ese profesorado es facilitador, al proporcionar una guía adecuada, un andamiaje (Biggs, 2006; Menges, 2000);

mientras que el estudiante es el que se apropia del contenido y lo reelabora, modifica y reorganiza de acuerdo a sus conocimientos, ideas y experiencias (De Ketele, 2003; De la Cruz, 2003).

Los antecedentes que han tratado un cambio de paradigma hacia metodologías participativas han señalado que el estudiante no es un agente pasivo, sino que se responsabiliza de su propio aprendizaje mediante un proceso interactivo basado en: a) la construcción del conocimiento; b) en un proceso participativo y social; c) en la argumentación y el diálogo como fundamentación de ese proceso interactivo; y d) en la aplicación de un correcto feed-back que comprometa al aprendizaje y la reflexión (Carless, 2006; Nicol 2010; Quinton y Smallbone, 2010).

La percepción de los estudiantes es que reciben una enseñanza de calidad que transforma la forma tradicional de enseñar y aprender, porque avanzan hacia la claridad de los aprendizajes por procesos reflexivos de forma metódica y autónoma (Brockbank y McGill, 2002; Kember y Wong, 2000). Así, sus aprendizajes son mejores, más profundos, más afianzados y con una mayor motivación. Y en cuanto a la evaluación formativa, con mejores resultados y rendimiento académico (Douglas y Douglas, 2006).

Si nos centramos en la formación universitaria en Educación Primaria, encontramos cierta proliferación de trabajos en el campo de la formación del profesorado en Educación Física que inciden en el aprendizaje del alumnado, su autorregulación y la repercusión en la docencia por parte del profesorado (Santos, Martínez y López-Pastor, 2009; López-Pastor, 2011).

Los maestros son indiscutiblemente la base del sistema educativo. Su docencia en las etapas de Infantil y Primaria establece los pilares sobre los que se asienta el resto de las etapas educativas. Su labor es compleja y delicada. Necesitan una exquisita preparación que ya ha sido analizada por diversos eruditos de reconocido prestigio desde mediados del siglo pasado. En esta línea, Puig (1960), propone la formación básica del maestro asentada en tres pilares: el conocimiento científico, una formación psicológica y una formación pedagógica. Sólo la interrelación de estos tres en su justo equilibrio llevará a un maestro por el camino de una correcta docencia en nuestra materia.

Los cambios en el sistema universitario y la reestructuración de las diplomaturas en magisterio a los títulos de grado nos ofrecen el marco idóneo para intentar arreglar esta situación definitivamente. En este sentido, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), en su preámbulo especifica que:

“... la responsabilidad del éxito escolar de todo el alumnado no sólo recae sobre el alumnado individualmente considerado, sino también sobre sus familias, el profesorado, los centros docentes, las Administraciones educativa y, en última instancia, sobre la sociedad en su conjunto, responsable última de la calidad del sistema educativo.”(p. 17159)

En este bloque de comunicaciones se presentan diferentes metodologías llevadas a cabo por los docentes con la finalidad de analizar si se adaptan dichas destrezas docentes al marco del EESS. En concreto, se presentan diferentes formas de enfocar la metodología docente en el Grado de Educación Primaria en la Universidad Católica San Antonio de Murcia. El objetivo es aportar experiencias y dificultades que tiene el profesorado y el alumnado respecto a las metodologías puestas en práctica en las aulas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Carless, D. (2006). Differing perceptions in the feedback process. *Studies in Higher Education*, 31(2), 219–233.
- Benito, A. y Cruz, A. (2007). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Brockbank, A. y McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- De Ketele, J.M. (2003). La formación didáctica y pedagógica de los profesores universitarios: luces y sombras. *Revista de Educación*, 331, 143–169.
- De la Cruz, M.A. (2003). Necesidad y objetivos de la formación pedagógica del profesor universitario. *Revista de Educación*, 331, 35–66.
- Douglas, J. y Douglas, A. (2006). Evaluating Teaching Quality. *Quality in Higher Education*, 12 (1), 3–13
- Garmendía, C. (2009). De la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, «Bologna» y otros demonios. *La Cuestión Universitaria*, 5, 4-9.
- Gibbs, G. y Coffey, M. (2004). The Impact of Training of University Teachers on their Teaching Skills, their Approach to Teaching and the Approach to Learning of their Students. *Active Learning in Higher Education*, 5, 87-100.
- Ion, G., y Cano, E. (2012). La formación del profesorado universitario para la implementación de la evaluación por competencias. *Educación XX1*, 15(2), 249-270.
- Kember, D. y Wong, A. (2000). Implications for evaluation from a study of students perceptions of good and poor teaching. *Higher Education*, 40, 69–97.
- López–Pastor, V.M. (2011). El papel de la evaluación formativa en la evaluación por competencias: aportaciones de la red de evaluación formativa y compartida en docencia universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 9 (1), 159–173.
- Menges, R. (2000). Shortcomings of Research on Evaluating and Improving Teaching in Higher Education. *New Directions for Teaching and Learning*, 83, 5-13.
- Nicol, D. (2010). From monologue to dialogue: Improving written feedback processes in mass higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35, 501–517.
- Puig, P. (1960). *La matemática y su enseñanza actual*. Madrid: MEC
- Quinton, S. y Smallbone, T. (2010). Feeding forward: using feedback to promote student

reflection and learning—a teaching model. *Innovations in Education and Teaching International*, 47, 125 - 135.

Sadler, D.R. (2010). Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35, 535–550.

Valcárcel, M. (Coord.) (2004). Diseño y validación de actividades de formación para profesores y gestores en el proceso de armonización europea en educación superior. Madrid: MEC.

Santos, M., Martínez, L.F. y López–Pastor, V.M. (2009). *La Innovación docente en el EEES*. Almería: Universidad de Almería.

COMUNICACIONES

**LA VARIABILIDAD METODOLÓGICA EN EL GRADO
DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

Clásicos de la literatura infantil inglesa para futuros maestros de Educación Primaria

*Antonio José Miralles Pérez
María Isabel Jiménez González*

*Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación, Grado en Educación Primaria,
Enseñanza y Aprendizaje de la Literatura Infantil, Literatura Infantil en Lengua Inglesa.*

PALABRAS CLAVE:

Literatura infantil, lengua Inglesa, Educación Primaria

RESUMEN

Objetivo

La asignatura de Literatura Infantil de la Mención en Lengua Extranjera (Inglés) fue concebida con el objetivo de enseñar a los estudiantes cómo leer, analizar, interpretar y utilizar didácticamente obras clásicas en su texto original. Se evita usar adaptaciones para apreciar el valor real de cada obra literaria, que reside, por una parte, en el uso excelente del idioma (idóneo para mejorar la gramática y vocabulario de los alumnos) y, por otra, en el tratamiento lúcido y estimulante de cuestiones de interés educativo, desde la formación de la propia identidad hasta la modulación del trato con los demás.

Destinatarios

Los destinatarios de la asignatura son los estudiantes del Grado en Educación Primaria (tercer curso) que optan por la Mención en Lengua Extranjera (Inglés) en modalidad presencial.

Método

Para leer y estudiar las obras seleccionadas, los estudiantes siguen un método que comprende la adquisición de vocabulario, el análisis de elementos básicos (intención del autor, trama, personajes, conflictos, escenarios) y la discusión de temas y motivos de carácter cultural, educativo y ético.

La actividad en clase y el trabajo en casa se dirigen hacia una selección de escenas y episodios en las que pasajes e ilustraciones se examinan conjuntamente. Para responder a las preguntas planteadas, los estudiantes se fijan en la entidad literaria del texto y en su potencial didáctico.

Resultados de la experiencia

En una concepción menos ambiciosa de la asignatura, los estudiantes habrían confeccionado listas léxicas y realizado ejercicios de comprensión narrativa. En nuestra experiencia se ha conseguido mucho más, porque los estudiantes han trabajado con clásicos de la literatura in-

fantil en inglés respondiendo bien a sus dificultades léxicas y gramaticales, profundizando en su complejidad ideológica y moral, y examinando sus implicaciones educativas más notables.

Elementos de innovación

Los estudiantes han examinado las obras con un método que combina análisis textual y gráfico asumiendo una finalidad que integra lo lingüístico y cultural con lo social y cívico. Han estudiado textos que han sido objeto de interpretaciones diferentes, y las visiones y comentarios de otros, en forma de ilustraciones y de críticas escritas, han sido motivo de reflexión y debate antes de poder articular un juicio propio tanto en discurso oral como escrito.

Conclusión

Los estudiantes han soportado las exigencias de un método ambicioso para el estudio de la obra literaria, y han demostrado su capacidad para explorar varias vertientes (lingüística, cultural y educativa) simultáneamente. Adoptaron desde el principio la actitud requerida y asumieron las necesidades de su profesión.

TEXTO

Presentación

En los planes de estudio de los grados en Educación Primaria que tienen nuestras universidades hay materias obligatorias de literatura infantil y didáctica de la lengua inglesa. La enseñanza de ambas disciplinas puede integrarse en asignaturas específicas de la Mención en Lengua Extranjera (Inglés). Esto hace posible que los alumnos que optan por una formación avanzada en este idioma vean cómo su conocimiento genérico sobre la literatura infantil y sus destrezas de nivel intermedio en inglés se unen en una materia nueva. Sin embargo, esta posibilidad no siempre se concreta, o no se explora todo el potencial formativo que ofrece para futuros maestros de Educación Primaria con perfil anglófilo.

Si los estudiantes llegan a la especialización en lengua inglesa tras unas materias de formación básica y obligatoria en las que, entre otras cosas, han aprendido los fundamentos de la literatura infantil y han mejorado su nivel de competencia gramatical y didáctica en inglés, no es descabellado plantear una asignatura de literatura infantil en lengua inglesa con objetivos ambiciosos, que proponga un estudio directo de varios clásicos y que enseñe a aprovechar toda la riqueza lingüística, cultural y educativa que contienen.

Hay títulos de la literatura infantil inglesa imprescindibles para quienes, en el contexto de la Educación Primaria, quieren conocer las fuentes del caudal que ahora inunda librerías, bibliotecas, aulas y hogares. Examinar y discutir los méritos de tres obras excelentes, estudiando los textos originales y entrando en contacto con el análisis interpretativo que han generado a lo largo de los años, constituye un ejercicio intelectual considerable que sitúa a los estudiantes que lo realizan en

una posición de ventaja con respecto a los que sólo hayan visto obras pueriles efímeramente en boga y de menor entidad.

En vez de seleccionar cuentos infantiles de reciente publicación, en esta asignatura el objeto de estudio está formado por tres novelas clásicas escritas para niños durante la primera época dorada de la literatura infantil inglesa, que va desde la década de los 60 del siglo XIX hasta la Primera Guerra Mundial. El maestro de Educación Primaria puede utilizar *Alice's Adventures in Wonderland* (1865), *The Jungle Book* (1894) y *The Secret Garden* (1911) con diversos fines educativos: son útiles para mejorar la gramática y ampliar el vocabulario de los niños que aprenden inglés, y además pueden emplearse en su formación moral e intelectual si asumimos la idea de que un libro bien escogido y bien estudiado ayuda al desarrollo personal y a la comprensión del mundo. Para lograr tan alto grado de aprovechamiento, los futuros maestros tienen que demostrar madurez e inteligencia en el análisis de cada obra y elaborar su propia respuesta crítica. Se espera de ellos que participen en las actividades de clase, discutiendo las cuestiones literarias planteadas, así como los méritos y carencias de recursos y materiales didácticos creados para asistir en la lectura y estudio de los clásicos. Más interesante aun es que los estudiantes propongan estrategias didácticas y secuencias de actividades para instruir a sus futuros alumnos en la lectura y en la interpretación de la obra literaria.

La asignatura se plantea metas todavía más ambiciosas, pues subraya el valor de la cultura y la sabiduría que contienen los clásicos infantiles e insta al futuro maestro a que aprenda a apreciarlo. Podrá conseguir entonces que las actitudes y los comportamientos de sus alumnos evolucionen. En el desarrollo de aplicaciones educativas para estos libros, los temas o contenidos que puede tratar son ilimitados. Entre ellos destaca el paso de la infancia a la edad adulta, los dilemas de la conciencia individual, los conflictos entre el hombre y el medio natural, o la separación entre lo real y lo fantástico.

Objetivo

Dentro de la Mención en Lengua Extranjera, la asignatura de “Literatura Infantil en Inglés” se diseñó con el objetivo de que los estudiantes se aplicaran a la lectura e interpretación de obras literarias infantiles en su texto original, sin reducciones ni simplificaciones. Debían conocer los principales méritos de esta selección de clásicos y aprender a utilizarlos de cara a sus futuros alumnos con el propósito de mejorar el uso de la gramática y adquirir vocabulario. Asimismo, era necesario que aprendiesen a examinar las guías de estudio y los materiales didácticos que suelen acompañar a los clásicos infantiles. Tras estos objetivos iniciales, el verdadero desafío estaba en ser capaces de discutir cuestiones de índole cultural y literaria, analizando los temas centrales de cada obra así como los motivos y símbolos que maneja el escritor, poniendo también atención en el significado de los conflictos expuestos y en la caracterización de los personajes de mayor entidad. La competencia en estas tareas colocaría al futuro maestro en una posición idónea, desde un punto de vista lingüístico e intelectual, para desempeñar el cometido de educar a sus alumnos en valores morales y cívicos a través de la mejor literatura infantil escrita en inglés. Para cumplir esta meta última, debía ser capaz de crear actividades a partir de obras seleccionadas, en las que el aprendizaje de la lengua inglesa se uniese a la educación cultural y a la formación ética.

Destinatarios

Los destinatarios son estudiantes en modalidad presencial y evaluación continua de la asignatura “Literatura Infantil en Inglés”, perteneciente al tercer curso del Grado en Educación Primaria dentro de la Mención en Lengua Extranjera (Inglés). Estos alumnos ya han cursado la asignatura “Enseñanza y Aprendizaje de la Literatura Infantil”.

Metodología

El temario de la asignatura se compone de tres unidades, cada una de las cuales gira en torno a un clásico de la literatura infantil inglesa. La primera, titulada “Childhood and Family”, tiene como obra de lectura y estudio la novela de Frances Hodgson Burnett *The Secret Garden* (1911). En la segunda unidad, “Animal Kingdoms”, la atención se centra en la historia de Mowgli, que forma parte de la obra de Rudyard Kipling *The Jungle Book* (1894). Y para la tercera unidad, “Realms of Fantasy”, el libro elegido es una obra maestra del absurdo, *Alice’s Adventures in Wonderland*, de Lewis Carroll (1865).

Dado que uno de los objetivos es ampliar el vocabulario que el alumno puede entender y usar, una tarea indispensable en la rutina de trabajo de cada unidad consiste en confeccionar glosarios con unos propósitos bien definidos. Por ejemplo, el estudiante puede reunir palabras necesarias para describir a los distintos personajes (su aspecto, su manera de ser, su modo de actuar, etc.), o para caracterizar los diferentes escenarios en los que transcurre la historia. No basta, sin embargo, con distinguir el significado de cada vocablo; el estudiante debe utilizarlo cuando hable o escriba sobre la trama, los conflictos o los temas importantes de cada libro, y también cuando tenga que opinar sobre cuestiones morales y sobre la utilización didáctica del mismo.

En la metodología de esta asignatura, no obviamos la norma de formular preguntas acerca del argumento, los protagonistas y los lugares del libro con el fin de comprobar el nivel de comprensión alcanzado por los alumnos-lectores. Pero, esto sólo es una fase previa a la realmente crucial, aquella en la que los alumnos analizan y discuten algunos temas literarios, culturales, educativos y morales. A través de una selección de episodios, pasajes, diálogos e imágenes podrán comentar críticamente la intencionalidad del autor, la influencia de las reglas y convenciones entonces vigentes en la sociedad y la literatura y, sobre todo, la relevancia educativa de la obra en cuestión para un maestro del que no se espera solamente que enseñe gramática inglesa beneficiándose de la virtud o excelencia del texto literario.

Gracias a este trabajo de análisis y discusión, el estudiante desarrolla un conocimiento de la obra suficiente para entrar en una etapa más creativa, en la que puede concebir actividades orientadas a diferentes objetivos, como mejorar las habilidades gramaticales, examinar elementos literarios básicos en su forma original y en posibles versiones cinematográficas, y avanzar en la formación del alumno, estimulando su incipiente conciencia moral y sentando las bases de su calidad cívica.

Los clásicos seleccionados presentan, entre otras muchas virtudes, unos temas de interés notable pese al siglo transcurrido. Es posible discurrir sobre la familia y la educación del niño, el desarrollo de la personalidad y la autonomía, conflictos y dilemas individuales que se dan en la infancia, las normas éticas y de convivencia en la sociedad, las costumbres que regulan las relaciones entre

grupos y personas, el orden racional de las cosas y la respuesta a situaciones insólitas o anómalas, etc. Esta variedad temática podemos encontrar en obras universales como las elegidas, y el estudiante debe aprender a reconocer estos temas en pasajes o episodios significativos, en los diálogos más sustanciosos y en el discurso más o menos explícito del autor. No es tarea baladí; de la lectura atenta y del estudio inteligente depende que haya luego sentido y consistencia en los juicios y en los ejercicios formulados para cubrir los puntos o contenidos de aprendizaje, desde el empleo de preposiciones de lugar y de adjetivos para describir el carácter de un personaje, hasta la vigencia o desuso de modales y costumbres sociales, pasando por la distinción de motivos y arquetipos propios de nuestra cultura en las obras literarias.

Resultados de la experiencia

A juzgar por los resultados, la experiencia ha sido provechosa para casi todos los estudiantes. Se observa una mejora en la capacidad de expresión, principalmente por escrito, pero también oral en los que más han participado en las actividades de clase. Es notable la habilidad de los estudiantes para crear un discurso en inglés, sencillo pero correcto, centrado en el análisis básico y en la interpretación particular de los elementos literarios esenciales. A esto suman el desarrollo de su perspicacia y capacidad de discusión sobre cuestiones de índole cultural, o relacionadas con el orden moral, que subyacen o son visibles en cualquier obra literaria.

Los estudiantes también han demostrado ser capaces de formular y dar respuesta a preguntas sobre la trama, los personajes, los escenarios, el autor y los temas de las novelas estudiadas. En actividades de esta clase han puesto en práctica el conocimiento léxico que se desarrolla con la lectura. Han sabido escoger el vocabulario conveniente para tratar las cuestiones literarias, dando prioridad al valor educativo. En términos claros y precisos han opinado sobre el aprendizaje que pueden conseguir gracias a una buena obra literaria y sobre la enseñanza que pueden elaborar para sus futuros alumnos. En todo momento, han trabajado con los textos literarios originales. Es una dificultad que no puede suprimirse, aunque sea fácil dar con versiones reducidas y simplificadas. Y han aprendido a utilizar, en el tratamiento didáctico de las obras literarias, el valioso complemento que son las ilustraciones. Han comprobado cómo pueden facilitar la comprensión de escenas y personajes y cómo dan lugar a buenos ejercicios en los que examinar su fidelidad al texto o comparar las interpretaciones que diferentes artistas hacen de un determinado momento del relato.

Elementos de innovación

En vez de hacer pasar a los estudiantes por una serie tras otra de vanos ejercicios del *tipo verdadero o falso o elige la opción correcta*, diseñados para comprobar si han entendido grosso modo de qué va el cuento y cómo son sus personajes, en esta asignatura deben leer y estudiar la obra literaria original con esfuerzo, explorando su potencial didáctico en cuatro direcciones: enseñar gramática, enseñar literatura, enseñar cultura y enseñar valores. No basta con resumir mecánicamente hechos principales de la historia o señalar los rasgos más llamativos de cada protagonista. El estudiante debe examinar el idioma en el que la narración fue escrita y reconocer la categoría literaria del texto. Tras el análisis lingüístico y literario, puede adentrarse en el conocimiento humano y social que contiene el libro y extraer lecciones sobre la cultura y el orden moral del autor y también de los que, tiempo después, leemos su obra.

VALORACIÓN PERSONAL Y PROSPECTIVA

Cuatro grupos de estudiantes a lo largo del curso 2012-2013 han sido los primeros en experimentar las dificultades, pero también las satisfacciones, de una asignatura planteada para exigir esfuerzo y competencia en aspectos y destrezas muy distintas. Somos conscientes de que existe un porcentaje, bajo pero inevitable, de estudiantes reacios a comprometerse plenamente con todos los objetivos de la asignatura. Sin embargo, son mayoría los que han aceptado las condiciones y han demostrado estar a la altura de las exigencias.

Dado que los estudiantes deben escribir correctamente en inglés sobre diferentes temas (literarios, culturales, éticos, etc.), es necesario, pensando en futuras ediciones de la asignatura, insistir en que realicen tareas o ejercicios de redacción con regularidad, poniendo en práctica el refuerzo gramatical y léxico del que se benefician con la lectura y estudio de los textos literarios.

Más adelante, los profesores de la asignatura podrán dar el relevo a los clásicos de Carroll, Kipling y Burnett con otras obras de similares méritos que, de hecho, están ya contempladas en la guía docente de la asignatura por ser también idóneas para las tres unidades del temario.

Sería muy conveniente que los estudiantes que optan por la Mención en Inglés se informaran pronto de las lecturas necesarias para la asignatura, de modo que se familiarizaran con el jardín secreto, con Mowgli y con el país de las maravillas antes de comenzar las clases. Esto aumentaría notablemente su capacidad de participación desde la primera semana.

BIBLIOGRAFÍA

- Burnett, F. H. (2010). *The Secret Garden*. Londres: HarperCollins.
- Burnett, F. H. y West, C. (2009). *The Secret Garden*. Oxford: Oxford University Press.
- Carroll, L. (2011). *Alice's Adventures in Wonderland*. Londres: Cathedral Classics.
- Carroll, L. y Basset, J. (2009). *Alice's Adventures in Wonderland*. Oxford: Oxford University Press.
- Donoghue, M. R. (2000). *Using Literature Activities to Teach Content Areas to Emergent Readers*. Boston: Allyn & Bacon.
- Gamble, N. y Yates, S. (2008). *Exploring Children's Literature*. Londres: SAGE Publications Ltd.
- Garrity, L. K. y Moore, J. (1999). *Fabulous Fables: Using Fables with Children/Grades 2-4*. Londres: HarperCollins.
- Kimbell-Lopez, K. (1999). *Connecting with Traditional Literature: Using Folktales, Fables, and Legends to Strengthen Students' Reading and Writing*. Boston: Allyn & Bacon.

Kipling, R. (2007). *The Jungle Book*. Londres: Penguin Classics.

Kipling, R. y Mowat, R. (2009). *The Jungle Book*. Oxford: Oxford University Press.

O'Callaghan, C. et al. (2010). *Using Children's Literature Across the Curriculum: A Handbook of Instructional Strategies*. Boston: Allyn & Bacon.

Phinn, G. (2000). *Young Readers and their Books: Suggestions and Strategies for Using Texts in the Literacy Hour*. Londres: David Fulton Publishers.

Sedgwick, F. (2010). *Inspiring Children to Read and Write for Pleasure: Using Literature to Inspire Literacy Learning for Ages 8-12*. Londres: Routledge.

Saberes docentes generados a través de los Prácticos: la escuela unitaria

*Cecilia Mateo Sánchez
Práxedes Muñoz Sánchez
M^a Mercedes Álvarez García*

*Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación, Grado en Educación
Primaria e Infantil, Practicum- Atención a la Diversidad*

PALABRAS CLAVE:

Practicum, Escuela Unitaria, Diálogo de saberes, Etnografía

RESUMEN:

En este espacio de experiencias presentamos una investigación realizada desde el Practicum de Infantil y el Practicum de Primaria con la escuela unitaria. El objetivo principal es fortalecer los Prácticos con el análisis y la acción reflexiva en situaciones reales, específicas y complejas que se dan en los centros educativos con toda la comunidad educativa y favorecer el propio aprendizaje de futuros docentes a partir de incorporar estos saberes desde el trabajo colaborativo, compartiendo conocimientos y experiencias. Esto se origina a partir de compartir y reflexionar sobre estos saberes para adecuar los perfiles docentes en los distintos tipos de centros de enseñanza, implicando a toda la comunidad educativa que igualmente involucra la Práctica. Asimismo, es doblemente reflexiva sobre los perfiles docentes, ayudando así a concretar motivaciones y experiencias del alumnado en prácticas. En este caso presentamos estos saberes docentes a partir de escuelas unitarias, donde la singularidad en la atención del alumnado es una permanente característica.

Este proceso de investigación y práctica involucra a todo el alumnado de los Prácticos así como al equipo docente tanto del Grado de Educación Infantil y Primaria, al alumnado de los Grados y al docente en general que desean tener una formación permanente.

Esta experiencia parte de una investigación etnográfica a partir de entrevistas y grupos de discusión. Hasta el momento se visualizan saberes de toda la comunidad educativa, incluyendo a docentes, familias, alumnado de primaria y alumnado en prácticas.

Como elemento de innovación partimos de una reflexión acción y una adecuación de la teoría a la práctica desde un método para la formación, investigación e innovación, que son los ejes en los que debe girar el desarrollo profesional de los futuros docentes, posibilitando con ello la adecuación de su rol y su perfeccionamiento como tal.

Los centros educativos colaboradores de los Prácticos, se convierten en comunidades profesionales de aprendizaje. Se favorece el diálogo de saberes, donde todos los agentes implicados en la comunidad educativa, aprenden juntos, activando diversas formas de cooperación.

Se potencia en conocimiento y aprendizaje relevante, se asume la propia experiencia y la de otros, y por último, se integran estos saberes para adecuar al máximo el perfil del futuro docente.

PRESENTACIÓN

Conocer los centros educativos, la escuela desde dentro, su funcionamiento cotidiano, sus retos, sus dificultades y logros, su quehacer cotidiano, así como la creación de estrategias de enseñanza-aprendizaje, requiere de un acercamiento sublime a las prácticas educativas.

Para que esto ser realista y a la vez que podamos crear una triangulación de datos, de investigadores y de teorías (Denzin, 1989), al que añadimos la co-labor como elemento innovador, para unir lo etnográfico con el diálogo de saberes de los distintos agentes educativos presentes en el centro educativo, con la clara finalidad de adecuar la teoría a la práctica de los futuros docentes, posibilitando con el análisis y la acción reflexiva del alumnado de los Practica de los Grados de Educación Infantil y Primaria, una adecuación del perfil de los futuros docentes.

Una modalidad de investigación, que si bien no es novedosa, si que nos permite ampliar el conocimiento sobre lo que realmente acontece en el mundo escolar, a través del punto de vista de personas implicadas como profesionales y/ o como parte de las instituciones a las que pertenecen, miembros de la comunidad educativa que a través de sus testimonios, aportan su visión, su explicación y desarrollo de los diversos procesos que han vivido como tales, permitiendo con ello el aprendizaje desde la experiencia compartida.

La formación de los futuros docentes pasa necesariamente por la formación de un pensamiento profesional que como afirman autores como Connelly, Clandinin y Schön, (Pérez Gómez, 2009), debe afirmarse en el conocimiento experiencial, tanto propio (a través del Practicum) como del resto de personas implicadas en la vida de los centros educativos.

Pretendemos la confrontación de las formulaciones teóricas sobre los practica, se vayan concretando con la teorías individuales del propio pensamiento pedagógico, que los futuros docentes van adquiriendo en este proceso final de su formación universitaria en el Grado de Educación Infantil y Primaria.

Acentuar el ámbito investigador, desde la propia práctica, confrontando de forma circular, la vida de las aulas, de tal forma que se active un proceso personal de análisis, investigación e innovación en el contexto real en el que el alumnado realiza su Practicum.

La acción- reflexión- acción en la práctica supone al alumnado entrenado en este método, la posibilidad de investigar sobre su propia práctica, y descubrir, experimentar el deseo de innovar, las distintas realidades humanas y socioculturales que acontecen en el aula, en los centros educativos, generando un nuevo conocimiento que sin lugar a dudas, le facilitará la interpretación de la realidad en la que vive, siendo con ello, el alumnado, responsable de su propia formación profesional como docente.

En general el marco teórico de estas prácticas se fortalece desde el saber cotidiano, experiencial, que se despliega en las aulas, revelando la creatividad pedagógica, el pensamiento reflexivo y la capacidad innovadora que el profesorado pone en determinados contextos educativos. Los docentes actúan en “zonas indeterminadas de la práctica” (Schön, 1998).

También nos apoyamos en el “diálogo de saberes” que construye el autor Gunther Dietz (2012) en México, así como Lucila Galván (2012), cuyo enfoque está en repensar la educación.

Esta noción de saberes docentes, es un referente teórico fundamental para el análisis del conocimiento profesional cotidiano que construyen los docentes. Recuperamos el carácter histórico y dialógico de saberes que propone Ruth Mercado (2002) para reconocer la dimensión social, que revela el sentido formativo y colectivo de la experiencia docente. Además de la noción de saberes experienciales que maneja Maurice Tardif (2004) como un conjunto de prácticas y representaciones que proporcionan certidumbre y autonomía en el aula. También nos apoyamos en José Contreras y Nuria Pérez (2010) que nos abren a la necesidad “de investigar más allá de los vínculos con el procesamiento del mundo empírico para conectarla con la cuestión de cuál es el saber necesario de la educación”.

Todos los autores coinciden en un compromiso profesional que conlleva la pasión por el aprendizaje y una gran confianza en el alumnado y en su atención singularizada (Christopher Day, 2006), así como en el entusiasmo simbólico de maestros y maestras audaces que siguen adelante a pesar de todo (Sonia Nieto, 2006) y sin obviar a María Zambrano (2007) que nos recuerda la vocación docente.

OBJETIVOS

El objetivo principal de esta práctica es fortalecer los Prácticos (del Grado de Infantil y Primaria), con el encuentro de la realidad educativa y una continua acción reflexiva en situaciones reales, específicas y complejas que se dan en los centros educativos, con toda la comunidad educativa, y así favorecer el propio aprendizaje de futuros docentes a partir de incorporar estos saberes.

Como parte de objetivos específicos, es la metodología, ya que parte de una investigación acción, donde el trabajo colaborativo en este encuentro de saberes establece conocimientos y experiencias. Por ello, los dividimos en:

- Aplicar como conocimiento y aprendizaje relevante la experiencia en la docencia.
- Implicar a toda la comunidad educativa en este diálogo de saberes experienciales.
- Reflexionar sobre todos los saberes para llegar a teorías desde lo empírico: docentes, discentes, familias, vecinos y alumnado en el Practicum.
- Llevar todos los saberes como contenidos en la formación de los Grados de Educación de una forma dinámica en las distintas docencias que se implican: en los Grados y en la Formación Permanente de los Docentes.

- Y por último, adecuar al máximo el perfil del futuro docente en las distintas realidades educativas.

DESTINATARIOS

Alumnado de 4º Curso del Grado de Educación Infantil y Primaria.

METODOLOGÍA

Esta exposición de buenas prácticas responde a una investigación etnográfica desde la reflexión-acción, donde impera la innovación, adecuando teoría y práctica entre los diversos agentes implicados en la Práctica. Para esto se ha realizado una etnografía² a partir de entrevistas en profundidad, grupos de discusión y observación sistemática participante y no participante.

En primer lugar se diseñaron entrevistas semiestructuradas para los protagonistas de investigación; estos son de la escuela unitaria: alumnado en Practicum; docentes, directores; discentes y; familiares. Las observaciones han sido parte del trabajo realizado por un alumno en el Practicum, donde se han analizado las aportaciones que brinda esta etnografía de tipo colaborativa.

Nos hemos basado en la triangulación de datos como el instrumento por doquier capaz de integrar los conocimientos adquiridos de la co-labor, a partir de todos los protagonistas de la comunidad educativa que están interrelacionados, convirtiéndose esta herramienta parte de los objetivos de nuestra investigación como una propuesta de incorporación e innovación educativa. Nos basamos en estrategias etnográficas del diálogo de saberes (Dietz, 2012), con la relevancia de conceptos trabajados por Georges Marcus (2001, p. 123) con la etnografía multilo-cal, ambos tratados desde la esfera política educativa, “saber más para”, o “cómo hacer para”.

Nuestro interés es poder crear un ámbito de acercamiento a la educación desde sus experiencias. Toda la información que se obtenga será contrastada con los docentes para que se realice una retroalimentación de los resultados, así como las propuestas de acción que se analicen como óptimas y que a futuro, puedan incluso apoyar a otros centros que requieran de sus experiencias, teniendo en cuenta una validez interna como externa³. Así también, analizar las necesidades de investigar otras líneas, hacer proyectos y/o formación al profesorado.

Este compendio de instrumentos metodológicos, nos han permitido crear un espacio de discusión cuyos resultados permiten una adecuación de perfiles docentes, así como crear conocimiento, en este caso de las escuelas unitarias, casi invisibles en el sistema educativo y en el constructo social de la realidad igualmente educativa.

2 Esta etnografía se inició en una iniciativa del Grupo de Investigación Procesos y Contextos Educativos del Grado de Educación Infantil, Primaria y el Practicum, de la Universidad Católica San Antonio de Murcia, desde febrero a junio de 2013. Fue realizado entre tres escuelas unitarias de la Región de Murcia: El Berro, en Alhama, La Matanza y la Gineta en Fortuna, y mantuvimos un contacto especial con escuelas multigrado en Xalapa, Veracruz en México. En ambos contextos, Murcia y Veracruz, se han puesto en común la metodología y muchos de los objetivos. En esta ponencia nos deleitamos exclusivamente en una propuesta de Práctica Docente realizada con y desde los saberes experienciales.

3 Con esta validez nos referimos a tener en consideración espacios concretos con su aproximación holística. Así se podrá tener en cuenta tanto en escuelas unitarias, rurales y urbanas como en España y fuera.

RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA:

Esta investigación se inicia enlazando tres escuelas unitarias, protagonizadas por mujeres directoras (Rosa, Adela y Beatriz), el alumno en el Practicum de Primaria, parte de la comunidad educativa y las autoras de estos resultados. Las escuelas están ubicadas en diferentes contextos, dos en una zona rural, y otra en la montaña; en esta última hay un alumno del Practicum del Grado de Primaria. El estudio se centra en las características de estas escuelas, los beneficios y deficiencias, los saberes docentes, así como las visiones de los niños de Primaria, los jóvenes que pasaron por el centro, el alumno del Practicum y las madres del alumnado.

Tras realizar una etnografía que detallamos en la metodología, como resultado ha sido una implicación del alumno en Practicum en colaboración con las autoras. El alumno ha podido vivenciar dos realidades educativas, complejas en sí, que le han permitido adentrarse en la educación, pero esta última que presentamos en la escuela unitaria, al hacer un trabajo más reflexivo en compañía de la comunidad educativa, le ha hecho implicarse de forma autónoma en el centro. Su presencia es notoria incluso en las familias: “tenemos un nuevo maestro, está muy calladito porque está aprendiendo a ser maestro” (madre, grupo de discusión).

Este espacio no es para reflexionar sobre cuestiones positivas y/o carencias de este sistema educativo, solo nos adentramos en una práctica que pone a la luz una metodología de investigación – acción y la consecuente implicación del alumnado en el Practicum. Este alumno así como toda la comunidad educativa, muestran su fe en la educación a partir de la familiaridad y de los valores en la escuela:

“por el ratio se puede trabajar mejor, puedes dedicarle tiempo a cada alumno, y la unión que hay entre los alumnos. (...) El alumno mentor a veces es espontáneo, no siempre preparado, aprovecha la situación como comunidad de aprendizaje”. (Alumno del Practicum).

Y realmente, el ejemplo de escuelas de inclusión y de fortalecimiento de la singularidad de cada discente: “me siento como en casa”, “me dejan hacer lo que me gusta”, y aprenden a esperar y a enseñar: “yo les enseño a los que son menores porque a veces está ocupada la maestra, me pongo así en la mesa y esto se hace así”.

Esta satisfacción del alumnado se debe a que las docentes dan un trato diferenciado, por el poco número de niños y niñas que asisten a la escuela, y como dijo Rosa, directora de El Berro: “El trato que les doy me gusta, les hablo normal y sin rigidez, sin marcar la diferencia, aquí no hace falta marcarla (...) pero cada niño tiene una necesidad, no necesitan los mismos deberes”.

Sobre el perfil del docente en la escuela unitaria resaltamos que el mismo alumno en el Practicum define como necesario: “ser dinámico y acercarme a cada alumno”, y según las entrevistas con las tres directoras y docentes: “te tiene que gustar, es como tu segunda piel, hay que tener ganas de trabajar y motivación”. El alumno se ha enfrentado tanto a la vocación como a la desmotivación de docentes en estas escuelas, ésta última por las dificultades de enfrentarse a realidades tan com-

plejas, donde en ocasiones, mantiene un docente para infantil y primaria⁴, en algunas escuelas ya solventado, como se denomina en el sistema americano, son escuelas multigrado.

A continuación se señala el déficit desmotivador pero a la vez único de la escuela unitaria:

“En Librilla (otra localidad) al haber más maestras, tienes que ponerte al nivel de todas, pero aquí, no puedo comparar con otras maestras, allí hay unas normas y no te puedes salir. En la escuela unitaria hay días que no puedo hacer la programación, pero sales, lo puedo desarrollar otro día, y los objetivos y los contenidos los cumplo” (...) “Adaptación, diversidad..., es toda una continua adaptación solo cuando hay un problema, solo con un desfase muy grande yo no lo haría, hay otros muchos caminos y corren más”.

En cuanto a hacer proyectos, algo que pretendía nuestro alumno del Practicum, fue algo desmotivador, ya que el proceso multigrado en estas escuelas agotan a un claustro que mantiene responsabilidades administrativas similares a una dirección de centro: “la escuela unitaria es de características distintas pero nos piden en Conserjería lo mismo” (Directora El Berro). Así como la dificultad de ir a reuniones que organiza la Conserjería: “prefiero atender a los niños, si no se tienen que quedar con la maestra de infantil”.

Y por último destacamos que la convivencia del alumno en el Practicum dentro y fuera del aula con los docentes, le ha permitido entender el proceso educativo. Gracias a ir y venir en el transporte con la directora de la escuela, y quedarse a una y dos comidas semanales con un claustro de dos maestras, Primaria e Infantil; la cercanía y cotidianidad han sido principales aprendizajes.

ELEMENTOS DE INNOVACIÓN:

Esta propuesta llevada a cabo nos permite innovar sobre metodologías y prácticas que en primer lugar están visibilizando la docencia en escuelas unitarias, realidades que estaban muy alejadas de la mayoría del alumnado de los Grados de Infantil y Primaria, incorporando a los Prácticos un aprendizaje más singularizado en este tipo de escuelas. Y en cuanto al perfil docente, la misma etnografía nos ha dado múltiples y complejas pistas de la realidad docente, pudiendo comparar las escuelas unitarias de las que no lo son, recopilando características de cómo optimizar la educación desde los saberes docentes.

Y por último como innovación, destacamos la etnografía reflexiva a partir de un trabajo colaborativo, multi-situado que rescata los saberes de la comunidad educativa.

VALORACIÓN PERSONAL Y PROSPECTIVA:

La acción- reflexión- acción, como método para la formación, investigación e innovación son los ejes en los que debe girar el desarrollo profesional de los futuros docentes, posibilitando con ello la adecuación de su rol y su perfeccionamiento como tal.

4 En la Escuela unitaria del Berro, han estado muchos años solo con un docente de primaria. Los familiares confirman que ahora sí está bien la escuela, sienten esa necesidad. “El maestro de infantil vino en el curso 2009-2010” (madre, grupo de discusión).

Los centros educativos colaboradores de los Practica, se convierten en comunidades profesionales de aprendizaje. Se favorece el diálogo de saberes, donde todos los agentes implicados en la comunidad educativa, aprenden juntos, activando diversas formas de cooperación. Se potencia en conocimiento y aprendizaje relevante, asumiendo la propia experiencia y la de otros, integrando saberes y experiencia.

Vincular teoría y práctica, a través de la cooperación y coordinación entre el Practicum y los centros colaboradores, adecuando al máximo el perfil del futuro docente.

Esta “buena práctica”, es posible realizarla para todo el alumnado en Practicum, solo que es necesario partir de un acercamiento colaborativo, que puede replantear en un continuum, los perfiles, los conocimientos y las implicaciones necesarias de este alumnado en sus centros del Practicum, manteniendo valores de conocimiento reflexivo de lo experiencial y teórico, fomentando una escucha activa de los saberes docentes así como de toda la comunidad educativa: niños, familias, exmaestros, exalumnos.

AGRADECIMIENTOS:

Nuestro agradecimiento en primer lugar es a las escuelas unitarias que han confiado en el proyecto y nos han abierto sus aulas. Detalladamente a sus docentes y directores que han permitido indagar en su cotidianidad. Así como a las familias, en el Colegio Público El Berro, porque nos permitieron hacer un grupo de discusión y escuchar y construir sus saberes como parte de la comunidad educativa. También a todo el alumnado de los tres centros escolares y su interés por mostrarnos su centro como su localidad. Y por último al alumno en el Practicum, que igualmente confió en este proyecto y lo ha demostrado con su alta colaboración.

BIBLIOGRAFÍA:

Bolívar, A., Domingo, J., y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Comunicar y transformar*. Barcelona: La Muralla.

Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación cualitativa*. Madrid: La Muralla.

Contreras José y Pérez de Lara, Nuria (Comps.) (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Morata: Madrid.

Day, Christopher (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.

Denzin, N. K. (1989). *The Research Act* (3.ª ed.) Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Dietz, Gunther (2012). Reflexividad y diálogo en etnografía colaborativa: el acompañamiento etnográfico de una institución educativa intercultural mexicana. *Revista de Antropología Social*. N° 21, 63-91.

Galván, Lucila (2012). *Enigmas y Dilemas de la Práctica Docente*. Octaedro: Barcelona.

Marcus, G. (2001). Etnografía en/del sistema mundo. El surgimiento de la etnografía multi-local. *Alteridades*, 11 (22), 111-127.

Mercado Maldonado, Ruth (2002). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. México: Fondo de Cultura Económica.

Pérez Gómez, Á. I. (2009). *La función docente en la era de la información. Aprender a enseñar para enseñar a aprender en la sociedad de la información*. De Puelles, M. (Coord). *Profesión y vocación docente. Presente y Futuro*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Suárez Pazos, M. (2002). Historias de vida y fuente oral. Los recuerdos escolares. En A. Escolano Benito y J. M Hernández (Coords.), *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada* (pp. 107-133). Valencia: Tirant lo Blanch.

Tardif, Maurice (2004). *Los saberes docentes y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Zambrano, María (2007). *Filosofía y educación. Manuscritos*. Ángel Casado y Juana Sánchez-Gey (Eds.). Málaga: Ágora.

Desarrollo de habilidades de trabajo cooperativo y de la competencia lingüística digital/electrónica en estudiantes de Educación Primaria

*Celia Berná Sicilia
Lidia Pellicer García*

*Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación, Grado en Educación Primaria,
Enseñanza y Aprendizaje de la Lengua Castellana*

PALABRAS CLAVE:

Trabajo en equipo, NTIC, habilidades lingüísticas, competencias, Grado en Educación Primaria.

RESUMEN

Desde la asignatura de Enseñanza y aprendizaje de la Lengua castellana de tercer curso de Educación Primaria de la UCAM planteamos como propósito principal y como elemento de innovación en nuestra metodología docente, que nuestros alumnos, futuros docentes, adquieran las competencias relacionadas con el trabajo en equipo y con el manejo de las nuevas tecnologías como fuentes imprescindibles en el mundo laboral de las sociedades contemporáneas. Para ello, se ha propuesto el desarrollo de una actividad de corte colaborativo que consiste en la elaboración de un trabajo de investigación teórico-práctico a través de una aplicación web que facilita su seguimiento y evaluación: Google Drive. Dicho trabajo será expuesto a los compañeros en clase y entregado posteriormente por escrito al profesor. Con esta propuesta, se insta a los alumnos a profundizar y a reflexionar en torno a alguno de los temas vinculados a la asignatura y a realizar una propuesta de carácter práctico relacionada con el mismo. Los alumnos cuentan de dos meses y medio para la realización de la tarea y cuentan, asimismo, con el apoyo de las tutorías académicas para efectuar las modificaciones pertinentes antes de la entrega definitiva. Los resultados de la experiencia son positivos y corroboran su efectividad y la adquisición de las competencias del trabajo colaborativo así como el tratamiento de la información en los grupos de estudiantes proactivos que han seguido las tutorías y han participado activamente en Google Drive modificando el borrador de su trabajo conforme a las indicaciones realizadas por el profesor. Por tanto, y a modo de conclusión, Google Drive se revela como un eficaz instrumento para crear documentos en línea y compartirlos con otros usuarios, de forma que los alumnos adquieren las competencias y objetivos de la asignatura, obteniendo así un desarrollo integral para enfrentarse con éxito a un horizonte laboral conforme a las necesidades que impone el ejercicio profesional docente en el siglo XXI.

1. PRESENTACIÓN

1.1. INTRODUCCIÓN

Las competencias relacionadas con el trabajo en equipo y con el manejo de las nuevas tecnologías constituyen, de acuerdo con los presupuestos de Bolonia, aspectos clave en la formación de los futuros profesionales, pues se han revelado imprescindibles en el mundo laboral de las sociedades contemporáneas.

El espíritu del EEES pretende “dotar a los alumnos de unas competencias que les permitan seguir aprendiendo y encontrar por sí mismos los caminos del conocimiento y la resolución de problemas” (Cabezuelo, 2012: p.98). En este sentido, está imponiéndose con fuerza un nuevo paradigma de aprendizaje en red basado en la interactividad global y el aprendizaje colaborativo (Harasim et al., 2000).

Las habilidades de trabajo en grupo resultan sumamente importantes para la formación de los profesionales en ciencias sociales y muy especialmente para aquellos que integran el sector de la Educación, pues la labor docente posee un carácter eminentemente colectivo y tras ella hay siempre una ardua tarea de colaboración entre colegas de profesión.

Lo mismo cabe decir en torno a las Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación (en adelante, NTIC). La Escuela ha de dar respuesta a las necesidades que plantea esta sociedad cambiante proporcionando algunas claves que permitan a los maestros desenvolverse en los nuevos espacios de interacción y desarrollar las habilidades lingüísticas electrónicas.

En este contexto, desde la asignatura de Enseñanza y aprendizaje de la Lengua castellana de tercer curso de Educación Primaria de la UCAM, se ha propuesto el desarrollo de una actividad de corte colaborativo que consiste en la elaboración de un trabajo de investigación teórico-práctico a través de una aplicación web que facilita su seguimiento y evaluación: Google Drive.

1.2. MARCO TEÓRICO

La labor docente se enfrenta en la actualidad a cambios profundos de naturaleza económica, sociocultural y tecnológica que determinan de forma decisiva su actividad profesional (Murillo, 2006). La exigencia de implementar mejoras en la formación específica de los futuros maestros en relación con las habilidades de trabajo en equipo y el buen manejo de las tecnologías parece haberse convertido en un requisito ineludible para su desempeño profesional en las sociedades del siglo XXI.

En la actualidad, el avance de la tecnología ha derivado en una revolución global. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación están cambiando el significado de conceptos culturales, de los fines educativos de los centros y de los roles docentes y están propiciando, a su vez, la creación de nuevos espacios de interacción que permiten el desarrollo de habilidades lingüísticas electrónicas y de competencias vinculadas al trabajo en equipo.

La necesidad de incorporar las nuevas tecnologías al proceso formativo introduciendo en los currículos contenidos relacionados con las herramientas tecnológicas ha sido asumida de manera general por parte de los profesionales, las instituciones y el mundo académico.

La mayor parte de las investigaciones coinciden en señalar que las NTIC aportan más ventajas que inconvenientes en el proceso formativo, pues constituyen mecanismos indispensables para

la creación y promoción de la información y “juegan un papel fundamental en el desarrollo de materiales educativos propios de la sociedad del conocimiento” (Palacio, 2010: p. 98).

Del mismo modo, el trabajo en equipo se ha convertido también en una de las competencias más valoradas por los empleadores, pues se identifica con una habilidad esencial en el desempeño diario del puesto de trabajo, según constatan algunas investigaciones de carácter cuantitativo (Gómez Gras *et al.*, 2003; Pastor *et al.*, 2005; Fundación Universidad Carlos III, 2005, Informe Reflex, 2007). Además, existen estudios cualitativos que recaban la opinión de los empleadores y ponen de relieve los déficits en la capacidad de trabajar en equipo que estos encuentran en los egresados (Barraycoa y Lasaga, 2009).

El trabajo colaborativo es una competencia transversal que se caracteriza por su dimensión relacional y aporta, entre otros beneficios el aumento de la productividad, la mejora de la comunicación y la mayor eficiencia y creatividad en la resolución de conflictos (Robbins y Finley, 1991: p. 22-24). Además, en el ámbito específico de la Educación, las competencias de trabajo en equipo de los docentes han sido vinculadas a la calidad de los centros educativos (Tascón, 1998).

En consonancia con estas consideraciones, el Libro Blanco de Magisterio (ANECA, 2005), asume la obligación, fiel al espíritu de Bolonia⁵, de implantar unos estudios de Educación Infantil y Educación Primaria en los que se conceda más importancia a la formación específica que instruya en el manejo de las NTIC y de las habilidades de trabajo en equipo con objeto de dar respuesta, con mayor garantía de futuro, a los retos planteados a la profesión docente en las sociedades del siglo XXI.

Así, para los 4 perfiles profesionales (maestro, director, inspector y agentes sociales) las habilidades transversales relacionadas con el trabajo en equipo y con la utilización de las NTIC se encuentran en el Libro Blanco entre las que mejor estimación ostentan (Aneca, 2005: p.195).

1.3. JUSTIFICACIÓN, PROPÓSITO Y DESTINATARIOS

Recogiendo el guante de las instituciones europeas y de las directrices marcadas por la ANECA, la UCAM ha diseñado unos planes de estudio para Educación Primaria en el que otorga gran protagonismo al desarrollo de las habilidades de trabajo en equipo y al adiestramiento en el uso de las NTIC.

Ante la exigencia de ofrecer formación a los futuros docentes no solo en el ámbito técnico y profesional, sino también en el terreno de las habilidades sociales relacionadas con las destrezas colaborativas –según se refleja en el Libro Blanco (Aneca, 2005) y en el plan de estudios de la UCAM– la asignatura de Enseñanza y aprendizaje de la Lengua castellana, correspondiente a tercer curso del grado en Educación Primaria, se ha propuesto fomentar la adquisición de la competencia de trabajo en equipo mediante la planificación de una actividad grupal en el curso 2012-2013 con los alumnos de modalidad presencial. La realización de esta tarea se efectuó a través

5 En la Declaración de Praga (2001), que supuso una ampliación de la propuesta de Bolonia, se hace mención explícita a la necesidad de fomentar el uso de las Nuevas tecnologías en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

de la herramienta web Google Drive, por lo que, gracias a su utilización, también se contribuyó la alfabetización digital de los alumnos y al desarrollo de las habilidades electrónicas.

El entorno virtual en el que tiene lugar la tarea que hemos diseñado propicia la consecución exitosa de la competencia de trabajo en equipo, pues favorece que los procesos de cooperación se desenvuelvan “atendiendo a la vez necesidades individuales de espacio y tiempo, dando respuesta a una forma de aprendizaje más autónoma y más liderada por el propio estudiante” Guitert, Romeu y Pérez-Mateo (2007: p.2). Al mismo tiempo, el empleo de herramientas como Google Drive abre nuevas vías de interacción comunicativa que enriquecen el abanico de propuestas pedagógicas en la línea de lo que establece McClintock (2000: p.74), para quien “las nuevas tecnologías, específicamente los sistemas telemáticos, son medios interesantes para introducir pedagogías alternativas y potenciar cambios en las estructuras educativas”.

Hemos optado por la herramienta Google Drive para la elaboración de esta actividad por considerarla la más apropiada para la consecución de nuestros objetivos de aprendizaje y porque permite, asimismo, la realización de un trabajo colaborativo en línea, de modo que este pueda ser supervisado puntualmente por el profesor al cargo para facilitar la labor de los estudiantes.

De manera general, esta propuesta pedagógica pretende:

- 1) Solventar algunos de los problemas y dificultades tradicionalmente atribuidos al trabajo en equipo. Fundamentalmente, habida cuenta de las características que presenta la herramienta Google Drive se centra en tratar de atajar las necesidades disparejas de los miembros del equipo, el feedback e información insuficientes y mala toma de decisiones (Robbins y Finley, 1999: 26-27) y para ello es especialmente significativo el factor de asincronía y las posibilidades de retroalimentación que facilita la aplicación web.
- 2) Reorientar el concepto tradicional de trabajo en equipo y definirlo como algo más que una simple suma de esfuerzos, en la línea de lo que establecen Barraycoa y Lasaga (2010: p.4): “La labor pedagógica debe encaminarse a que el alumno entienda que trabajar en equipo no es una mera adición de esfuerzos. Ha de fomentarse simultáneamente habilidades como la comunicación interpersonal, la responsabilidad y compromiso con los restantes miembros del equipo, la gestión del tiempo, la confianza y el respeto a la toma de decisiones grupales”.
- 3) Enriquecer los entornos de aprendizaje del Grado en Educación Primaria, en general, y de la asignatura de Enseñanza y aprendizaje de la Lengua castellana, en particular, ofreciendo a los estudiantes la oportunidad de trabajar en equipo de forma virtual y propiciando la adquisición de competencias genéricas en el uso de las NTIC.

2. METODOLOGÍA: DISEÑO Y DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD EN GOOGLE DRIVE

Dado que el fomento y desarrollo de estas competencias resulta en este ámbito, como hemos visto, más que justificado, se ha diseñado, desde la asignatura de Enseñanza y aprendizaje de la Lengua castellana, una tarea que, partiendo de unos determinados objetivos de aprendizaje, permita a los estudiantes de 3º del Grado en Educación Primaria de modalidad presencial elaborar un trabajo teórico-práctico de forma colaborativa.

La tarea asociada a esta actividad consiste específicamente, como hemos señalado, en la confección de un trabajo grupal de investigación teórico-práctica de carácter breve a través de la plataforma Google Drive que será expuesto a los compañeros en clase y entregado posteriormente por escrito al profesor. Con esta propuesta, se insta a los alumnos a profundizar y a reflexionar en torno a alguno de los temas vinculados asignatura –didáctica de la Lengua– y a realizar una propuesta de carácter práctico relacionada con el mismo.

Para la realización de la actividad, se ha previsto de más tiempo del que normalmente se asigna a las tareas prácticas de clase, con objeto de que sea más sencillo organizar y coordinar el trabajo. En total, los alumnos disponen dos meses y medio para finalizar la tarea y cuentan, asimismo, con el apoyo de las tutorías académicas para efectuar las modificaciones pertinentes antes de la entrega definitiva.

A continuación, detallamos las competencias generales y transversales⁶ y objetivos de aprendizaje específicos que se pretenden desarrollar a través de esta actividad, así como los detalles sobre su planificación y evaluación.

6 Hemos incluido algunas de las competencias generales –aquellas que cualquier universitario debe adquirir independientemente del título cursado, y las competencias transversales definidas por la UCAM y que han sido incorporadas a todas las titulaciones de Grado, de acuerdo a la información que proporciona el plan de estudios del Grado en Educación Primaria de la UCAM (UCAM, 2009).

Actividad en Google Drive

Competencias	<ul style="list-style-type: none">- Producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.- Comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio.- Ser capaz de utilizar como usuario las herramientas básicas en TIC.- Capacidad para trabajar en equipo, relacionándose con otras personas del mismo o distinto ámbito profesional.- Desarrollar habilidades de iniciación a la investigación.
Objetivos de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none">- Realizar el trabajo en grupo de manera colaborativa.- Profundizar en algunos aspectos teórico-prácticos de la didáctica de la Lengua castellana.- Aprender a trabajar online utilizando las tecnologías de comunicación disponibles.- Aprender a coordinarse en la realización de trabajo en grupo.- Trabajar las técnicas de redacción académica.- Incentivar la capacidad creativa.- Intercambiar conocimientos con objeto de alcanzar un fin común.

<p>Planificación y desarrollo</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Se conforman los grupos y se proponen los temas que se abordarán en el trabajo. Se asigna por sorteo un tema a cada uno de los grupos. 2) En una tutoría, el profesor explica el manejo de Google drive y detalla cómo debe ser realizado el trabajo y cómo será evaluado. Se deja a disposición de los estudiantes en el CV información sobre las instrucciones específicas para la confección del trabajo, las tutorías para utilizar la herramienta y el manual de estilo de las normas APA que deberán seguir para la citación bibliográfica. 3) Después de unos días desde el inicio de la actividad, el profesor revisa cómo se va realizando el trabajo en cada grupo y advierte de los posibles fallos que habrá que subsanar para que la calificación sea lo más alta posible. Del mismo modo, a través de las tutorías de clase, se va haciendo el seguimiento periódico del desarrollo de la actividad. 4) Los alumnos corrigen los errores detectados y completan los aspectos señalados por el profesor en las tutorías y a través de la herramienta “Comentarios” de Google Drive. 5) Una vez revisado el trabajo, los estudiantes preparan la presentación oral, presentación que efectúan ante los compañeros y el profesor. 6) El profesor marca, tras la presentación oral, los puntos débiles del trabajo en orden a que puedan volver a revisarse antes de la entrega. 7) Finalmente, tras la entrega de la versión definitiva, el profesor evalúa el trabajo presentado por cada uno de los grupos, indicando cuáles han sido los errores o los aspectos mejorables. Para ello se sirve tanto del documento final entregado, como de las notas que fue tomando durante las sesiones presenciales de tutoría y del “historial de revisión” del borrador, disponible en la aplicación.
<p>Evaluación</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Si la entrega es en plazo, se puede aspirar al 100% de la nota. Trabajos fuera de plazo máximo 50% de la calificación. 2. De manera general, la puntuación se realiza de la siguiente forma (dentro de cada intervalo, la calificación fluctuará dependiendo del grado de extensión y profundidad): <ul style="list-style-type: none"> <i>8-10 puntos: Trabajos realizados correctamente en forma y contenido y expuestos correctamente, con aportaciones personales originales y elaboradas, con uso de fuentes informativas claramente citadas y señaladas.</i> <i>7-7,9 puntos: Trabajos realizados en general correctamente en forma y contenido, pero con algún defecto formal (no cita de fuentes por ejemplo, faltan apartados, presentación poco clara ...), o con un nivel no muy alto de análisis.</i> <i>5-6,9 puntos: Trabajos presentados a tiempo, con defectos importantes, que se señalarán individualmente, como abuso de copia de fuentes sin citar, escaso nivel de análisis, falta de apartados, errores ortográficos y gramaticales...</i> <i>0-4,9 puntos: Trabajos presentados a tiempo pero con defectos muy importantes que se señalarán individualmente. Se puntúan por el esfuerzo de su presentación.</i>

Tabla 1. Ficha de la actividad en Google Drive. Fuente: elaboración propia.

Además, para la evaluación de la actividad también se fijaron los siguientes criterios de calificación, siguiendo una escala Likert:

Ponderación	Aspectos evaluados	Valoración				
Trabajo escrito y exposición oral						
80%	1.- Adecuación del trabajo en forma pedida (extensión, texto justificado, tipo de letra, etc.).	1	2	3	4	5
	2. Trabajo en grupo (colaboración mutua en la elaboración del trabajo)					
	3.- Inclusión de los puntos mínimos exigidos (cada tema del trabajo lleva asociado el desarrollo de determinados apartados o epígrafes)					
	4.- Aportaciones personales/originales.					
	5.- Si se han usado fuentes, cita adecuada de las mismas.					
	6. Empleo de citas y argumentos procedentes de otros autores para sustentar las hipótesis presentadas.					
	7.- Suficiente nivel de profundidad en el trabajo.					
	8. Corrección ortográfica y gramatical.					
20%	9. Aspectos formales de la presentación oral: organización, exposición, uso de Power Point o de otras herramientas, buena dicción, etc.					

Tabla 2. Criterios de calificación de la actividad en Google Drive. Fuente: elaboración propia.

3. RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA

En líneas generales, la actividad desarrollada ha arrojado resultados muy positivos. Con todo, ha habido cierta disparidad en los productos finales obtenidos. Ha habido trabajos que han rayado la excelencia y otros que, por el contrario, han quedado muy lejos de los objetivos propuestos. En general, los primeros se han asociado a grupos de estudiantes proactivos que han seguido las tutorías y han participado activamente en Google Drive modificando el borrador de su trabajo conforme a las indicaciones realizadas por el profesor. Los segundos, sin embargo, se han vinculado

mayoritariamente con grupos de alumnos que no han acudido a las tutorías y que han hecho caso omiso de los comentarios del profesor en la aplicación web y de las instrucciones de realización del trabajo. Los resultados negativos se vieron potenciados en este segundo grupo también debido a que se pusieron a elaborar el trabajo a pocos días de la entrega final del mismo.

En el desarrollo de la actividad, se han detectado, asimismo, algunos obstáculos que, según creemos, han dificultado su realización y han condicionado los resultados en ella alcanzados:

- Alumnos no habituados a trabajar en equipo ni a realizar trabajos de corte académico.
- Alumnos que desatienden las tutorías y, por tanto, no realizan el trabajo gradualmente atendiendo a las indicaciones del profesor.
- Problemas de redacción: estilo y faltas ortográficas y gramaticales.
- Heterogeneidad dentro de los miembros del grupo: hay alumnos que trabajan y otros que no.

En orden a solventar estas incidencias y con objeto de optimizar los resultados en próximas ediciones se ha previsto implementar algunas medidas y acciones docentes durante el curso.

- 1) Iniciar el trabajo desde el comienzo del curso y planificar su entrega por etapas, con objeto de realizar un seguimiento más exhaustivo y minimizar el efecto de la rémora de “dejarlo todo para el último momento”.
- 2) Planificar sesiones, dentro del horario de clase, destinadas a familiarizar a los alumnos con materiales de carácter científico del área de especialidad.
- 3) Diseñar de dinámicas de grupo más participativas en clase y de actividades orientadas a la búsqueda y selección de información.
- 4) Realizar prácticas de redacción en clase.
- 5) Generar un formulario que permita a los alumnos evaluar la actividad y realizar propuestas de mejora.

4. CONCLUSIONES

La innovación metodológica que se ha planteado desde la asignatura de Enseñanza y aprendizaje de la Lengua castellana para tercer curso de Educación Primaria de la UCAM supone la adquisición, por parte de los alumnos, de las competencias relacionadas con el trabajo en equipo y con el manejo de las nuevas tecnologías, en concreto, de la aplicación web Google Drive, la cual se revela como un eficaz instrumento para crear documentos en línea y compartirlos con otros usuarios. Gracias a los recursos que ofrece la plataforma Google Drive, los alumnos consiguen adquirir las competencias y superar los objetivos de la asignatura, obtenien-

do, con ello, una formación integral que les permite afrontar con garantías un horizonte laboral conforme a las necesidades que impone el ejercicio profesional docente en el siglo XXI.

Las estrategias para trabajar en grupo de manera operativa y eficaz es un tema a potenciar de cara a la formación y el desarrollo profesional del profesorado.

Así pues, los nuevos espacios de aprendizaje electrónico que se van abriendo exigen innovaciones inminentes en el planteamiento pedagógico de las acciones formativas que tenemos hasta estos momentos.

Los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje ofrecen oportunidades ineludibles para el desarrollo de proyectos basados en metodologías de enseñanza-aprendizaje y trabajo cooperativo y debemos aprovecharlas.

Este planteamiento, que ayuda a los estudiantes a adquirir una serie de conocimientos, habilidades y actitudes consideradas clave en la sociedad red, es fundamental para la implementación del EEES, que fomenta el desarrollo de propuestas metodológicas de trabajo en equipo.

BIBLIOGRAFÍA

ANECA (2005). *Libro Blanco. Título de Grado en Magisterio*. Madrid: ANECA.

Barraycoa, J. y Lasaga, O. (2010). La competencia de trabajo en equipo. Más allá del corta y pega. *Vivat Academia*, 111, 1-5.

Barraycoa, J. y Lasaga, O., (2009). *Competencias e inserción laboral: un análisis de la empleabilidad en los recién licenciados en Ade y Economía*. Madrid: CEU Ediciones.

Cabezuelo, F. (2012). Adquisición y desarrollo de competencias de los comunicadores digitales ante el reto del EEES. En D. Caldevilla (Coord.), *El reto en la innovación docente: el EEES como punto de encuentro* (pp. 91-103). Madrid: Visor libros.

Fundación Carlos III (2005). *Estudio sobre la identificación de los valores y competencias demandados en el mercado profesional a Titulados Universitarios*. Madrid: Universidad Carlos III.

Gómez Gras, J. M. y Galiana, D. (2003): *¿Qué buscan las empresas en los universitarios? Cómo superar sus requisitos en Observatorio Universitario de Inserción Labora*. Recuperado de <http://www.insercionlaboral.net>.

Pastor, M.S., Simon, L, García, J. y Tovar, E. (2005). *Las demandas sociales y su influencia en la planificación de las titulaciones en España en el marco del proceso de convergencia europea en educación superior*. Madrid: Fundación Universidad Empresa.

Guitert, M., Romeu, T. y Pérez-Mateo, M. (2007). Competencias Tic y trabajo en equipo en entornos virtuales. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 4 (1), 1-12. Recuperado de http://www.uoc.edu/rusc/4/1/dt/esp/guitert_romeu_perez-mateo.pdf.

UCAM (2009) Plan de estudios del Grado en Educación Primaria. Recuperado de [www](http://www.uacam.edu).

ucam.edu/estudios/grados/primariapresencial/plandeestudios/competenciasdeltitulo.

Harasim, I., Hiltz, S., Turoff, M. y Teles, L. (2000). *Redes de aprendizaje. Guía para la enseñanza y el aprendizaje en red*. Barcelona: Gedisa / Ediuoc.

McClintock, R. (2000). Prácticas pedagógicas emergentes. El papel de las tecnologías de la información y la comunicación. *Cuadernos de Pedagogía*, 290, 4-77.

Murillo, P. (2006). La profesión docente en la sociedad actual. En F. Larrosa, y M. Jiménez (Edts.), *Análisis de la profesión docente* (pp. 45-62). Alicante: Ediciones CAM. CEE.

PALACIO, G. J. (2010). Sistemas con contenido audiovisual y multimedia para el desarrollo de entornos de e-learning 2.0. En Landeta (coord.), *Nuevas tendencias de e-learning y actividades didácticas innovadoras* (pp. 283-285). Madrid: CEF, 2010.

Robbins, H. y Finley, M. (1999). *Por qué fallan los equipos: Los problemas y cómo corregirlos*. México: Ediciones Granica.

Tascón, C. (1998). La calidad de los centros educativos desde la cooperación y trabajo en equipo del profesorado. Evaluación e intervención psicoeducativa. *Revista interuniversitaria de psicología de la educación*, 1, 215-226.

Unión Europea (2001). Declaración de Praga. Recuperado de http://www.eees.es/pdf/Praga_ES.pdf.

El aula comunicativa. Práctica de habilidades lingüístico-comunicativas como eje de la actividad docente

Lidia Pellicer García

Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación, Grado en Educación Primaria, Enseñanza y Aprendizaje de la Literatura Infantil, Literatura Infantil en Lengua Inglesa

PALABRAS CLAVE:

Competencia, comunicación, habilidades, práctica, función.

RESUMEN

Desde la asignatura de Enseñanza y aprendizaje de la Lengua castellana de segundo curso del Grado de Educación Primaria de la UCAM planteamos como objetivo principal de innovación la práctica de la máxima “saber para saber hacer” como eje de la actividad docente, de forma que los procedimientos, habilidades, estrategias, actitudes y valores se conviertan en objeto de la educación en aras de solventar las necesidades formativas de los alumnos para dar respuesta a los problemas de la vida y desarrollarlos como seres sociales y competentes en las diversas esferas de la actividad social. Para ello, se propone una metodología activa basada en la práctica del conocimiento a través del uso de las habilidades lingüístico-comunicativas en contextos determinados mediante la creación de maquetas de aulas activas organizadas en espacios comunicativos por habilidades (espacio del habla, espacio de la escucha, espacio de la lectura y espacio de la escritura) en los que los alumnos harán, practicarán, usarán sus conocimientos lingüísticos, esto es, hablarán, escucharán, leerán y escribirán movilizand o habilidades, actitudes y conocimientos. Los resultados de la experiencia se valoran positivamente, pues los alumnos alcanzan los objetivos previstos en la presente metodología activa, esto es, conciencia crítico-reflexiva de que el proceso de enseñanza aprendizaje, en este caso de la asignatura de Lengua castellana, debe estar vehiculado por las competencias mediante la práctica del conocimiento a través del enfoque funcional de las habilidades lingüístico-comunicativas para formar no lingüistas, sino futuros comunicadores. A modo de conclusión, destacamos que el trabajo por competencias supone la capacidad o habilidad de efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas de forma eficaz en un contexto determinado movilizand o al mismo tiempo y de forma interrelacionada actitudes, habilidades y conocimientos.

1.PRESENTACIÓN

1.1. INTRODUCCIÓN

Dentro de las competencias docentes específicas para ayudar a alcanzar a los alumnos los objetivos del área de Lengua del Currículo para los 4 perfiles profesionales (maestro, director, inspector y agentes sociales), las competencias relacionadas con la enseñanza de la lectura y la escritura, y las estrategias de mejora de la expresión y comprensión oral y escrita, son las más valoradas, según se expresa en el Libro Blanco de Magisterio (ANECA, 2005).

Concretamente, en el mismo libro se menciona como competencias profesionales del “saber hacer” las siguientes:

- Conocer y saber aplicar las distintas estrategias metodológicas para la enseñanza de la comunicación oral, la lectura y la escritura, potenciando tanto la adquisición de su decodificación como de su comprensión.
- Planificar y desarrollar actividades conducentes a la mejora de la expresión y comprensión oral y escrita en las distintas áreas del currículo (ANECA, 2005: p.98).

Como señalan Zabala y Arnau (2007), se trata de que la formación inicial y permanente en las profesiones experimente el salto del “saber por saber”, al “saber para saber hacer”. El proceso de enseñanza aprendizaje debe focalizarse en el aprendizaje de unos conocimientos para poder ser aplicados, esto es, que los procedimientos, habilidades, estrategias, actitudes y valores se conviertan en objeto de la educación, de forma que los alumnos adquieran las competencias imprescindibles para el desarrollo personal, interpersonal, social y profesional (Perrenoud, 1997).

A este respecto, Zabala y Arnau aseguran que la Escuela debe plantearse un aprendizaje de los contenidos desde una vertiente funcional, de forma que el alumno “sepa utilizar en contextos variados los conocimientos de las distintas materias convencionales” (Zabala y Arnau, 2007: p. 27).

En definitiva, y recordando el Informe Delors, se trata de que los alumnos alcancen una formación integral al término de la etapa de forma que puedan dar respuesta a los problemas de la vida, siendo imprescindible para ello cuatro pilares: saber conocer, saber hacer, saber ser y saber convivir.

1.2. MARCO TEÓRICO

La puesta en juego de dichas habilidades para resolver situaciones diversas de forma eficaz en contextos determinados, supone trabajar por competencias, transformando el proceso de docencia y de aprendizaje de pasivo a activo.

A este respecto apuntan Zabala y Arnau:

Sabemos que para ser competente en todas las actividades de la vida es necesario disponer de unos conocimientos (hechos, conceptos y sistemas conceptuales), aunque éstos no sirven de nada si no los comprendemos ni somos capaces de saberlos utilizar. Para ello debemos dominar un gran número de procedimientos (habilidades, técnicas, estrategias,

métodos...) y, además, disponer de la reflexión y los medios teóricos que los fundamentan (Zabala y Arnau, 2007: p. 59).

La práctica del conocimiento conlleva dos conceptos: la transposición didáctica y el enfoque funcional.

¿Qué entendemos por transposición didáctica? El concepto de transposición didáctica hace referencia al paso del “saber sabio” al “saber enseñado” y a la obligatoria distancia que los separa, según Mendoza Fillola y Álvarez Méndez (1998). La transposición didáctica ocurre cuando los elementos del saber pasan al saber enseñado.

Un contenido del saber sabio que haya sido seleccionado como saber enseñable “sufrirá a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para tomar lugar entre los objetos de enseñanza” (Chevallard, 1997, p. 39). El ‘trabajo’ que el objeto de saber que se va a enseñar hace para transformarse en un objeto de enseñanza se llama transposición didáctica.

El objetivo de este concepto es “formar hablantes competentes y lectores eficaces, buenos redactores, individuos plenamente desarrollados y capaces de relacionarse con los demás” (Mendoza Fillola y Briz Villanueva, 2003: 11). Para ello el docente no debe centrar su metodología en la transmisión de contenidos, sino en el proceso de adquisición, aprendizaje y desarrollo cognitivo y comunicativo del alumno; de ahí la importancia de usar las habilidades lingüístico-comunicativas, esto es, el alumno debe hablar, escuchar, leer y escribir.

La transposición didáctica requiere, en conclusión, de un enfoque funcional. Según Cassany, Sanjuan y Sanz (2007), Prado Aragonés (2004) y Martín Vegas (2009), entre otros, cuatro son las principales características de este enfoque didáctico funcional: visión descriptiva de la lengua: la lengua se enseña como la utilizan los hablantes; presentación y aprendizaje de varios modelos lingüísticos: dialectos y registros: la lengua es heterogénea, tiene modalidades dialectales, niveles de formalidad y de especialidad variados; utilización de materiales reales: lo que se enseña en clase es lo que se usa en la realidad. Estos materiales suelen utilizar varias tipologías textuales, siendo las más conocidas las basadas en los ámbitos de uso así como en las funciones; atención a las necesidades comunicativas del alumno: cada alumno tiene necesidades comunicativas distintas, por tanto tiene funciones y recursos lingüísticos diferentes.

1.3 FINALIDAD, JUSTIFICACIÓN, OBJETIVOS Y DESTINATARIOS

Desde la asignatura de Enseñanza y aprendizaje de la Lengua castellana, correspondiente a segundo curso del Grado de Educación Primaria, se ha propuesto una metodología activa basada en el “saber para saber hacer” y vertebrada por la práctica funcional de las cuatro habilidades lingüístico-comunicativas (el habla, la escucha, la lectura y la escritura), de forma que los alumnos, como futuros docentes, no centren su proceso de enseñanza aprendizaje de la Lengua castellana en la transmisión del contenido, sino en la conjunción teórico-práctica, en el saber hacer, en la práctica del conocimiento y, en definitiva, en el trabajo por competencias a fin de formar futuros

comunicadores. Dicho “saber hacer” lo han activado a lo largo de la asignatura tanto en la realización de las prácticas como en los trabajos finales. En esta comunicación se ha seleccionado uno de los posibles trabajos finales de la asignatura consistente en la creación de una maqueta de aula activa organizada en espacios comunicativos por habilidades (espacio del habla, espacio de la escucha, espacio de la lectura y espacio de la escritura) en los que los futuros alumnos harán, practicarán, usarán sus conocimientos lingüísticos, esto es, hablarán, escucharán, leerán y escribirán movilizand o habilidades, actitudes y conocimientos.

La práctica de dichas habilidades forma parte de las competencias específicas del plan de estudios de la UCAM y se concreta en la siguiente competencia específica:

E47. Hablar, leer y escribir correcta y adecuadamente en las lenguas oficiales de la Comunidad Autónoma correspondiente.

Y es una competencia transversal de carácter instrumental en el Libro Blanco de Magisterio: Comunicación oral y escrita en la lengua materna.

Por otro lado, desde el punto de vista curricular, la finalidad de la Educación Primaria es:

“(…) proporcionar a los alumnos una educación que les permita afianzar su desarrollo personal y su propio bienestar, adquirir habilidades culturales básicas y conocimientos relativos a la expresión y comprensión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo, así como desarrollar habilidades sociales, hábitos de trabajo y estudio, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad (Decreto n.º 286/2007 de 7 de septiembre, artículo 3. LOE, artículo 22)”.

En consonancia, el segundo objetivo específico del área de Lengua castellana y Literatura del mismo Decreto reza lo siguiente:

“Expresarse oralmente y por escrito de forma adecuada en los diversos contextos de la actividad social y cultural para satisfacer necesidades de comunicación, así como explorar cauces que desarrollen la sensibilidad, la creatividad y la estética (Decreto n.º 286/2007 de 7 de septiembre, anexo I)”.

El área de Lengua castellana y literatura persigue, pues, el desarrollo de la Competencia en Comunicación lingüística. Para ello, “la enseñanza y el aprendizaje en esta área tiene como objeto el desarrollo de las habilidades lingüísticas: hablar, escuchar y conversar, leer y escribir (Decreto n.º 286/2007 de 7 de septiembre, anexo I)”.

En el trabajo que mostramos en esta comunicación se ha optado por la realización de estos espacios para movilizar a los alumnos a redecorar las aulas pasivas, quizás sus aulas, y transformarlas en activas, en contextos que ofrezcan al alumnado la oportunidad de utilizar sus contenidos lingüísticos en situaciones o problemas reales, conectando, así, la teoría y la práctica y, en definitiva, enseñando por competencias.

Los objetivos que esta propuesta didáctica pretende son:

- 1) Practicar el conocimiento lingüístico en espacios reales organizados por habilidades lingüístico-comunicativas.
- 2) Resolver problemas reales en diversos espacios.
- 3) Adquirir la Competencia en comunicación lingüística.
- 4) Mejorar el entorno de aprendizaje del Grado en Educación Primaria, en concreto, la asignatura de Enseñanza aprendizaje de la Lengua castellana brindando a los alumnos una competencia docente que les permita reflexionar y aplicar sus conocimientos como futuros docentes.

METODOLOGÍA

Debido a la necesidad ya justificada de practicar el conocimiento para la adquisición de las competencias básicas en el contexto aula como espacio de resolución de situaciones reales que proporcionen a los alumnos un desarrollo integral, desde la asignatura de Enseñanza y aprendizaje de la Lengua castellana se ha propuesto como uno de los trabajos finales de asignatura la creación física de dicho contexto comunicativo escolar en una maqueta, de forma que los estudiantes de 2º del Grado en Educación Primaria proyecten su Competencia en comunicación lingüística, incrementada en el transcurso de la asignatura, en el diseño físico e intelectual de lo que para ellos será su espacio de enseñanza aprendizaje comunicativo como futuros docentes. Dicho contexto se organizará por espacios de habilidades lingüístico-comunicativas (habla, escucha, lectura y escritura), imbricando, así, la teoría y la práctica. Además, los alumnos deben describir al menos una actividad de cada una de las habilidades a modo de ejemplificación del trabajo por competencias.

Para la realización del trabajo disponen de dos meses y medio y cuentan con el apoyo de las tutorías académicas para el desarrollo del mismo.

A continuación presentamos en formato tabla las competencias generales que cualquier universitario debe adquirir independientemente del título cursado y las transversales definidas por la UCAM e incorporadas a todas las titulaciones de Grado; por otro lado también reflejamos los objetivos de aprendizaje, la planificación metodológica y la evaluación del trabajo

ACTIVIDAD DE AULA COMUNICATIVA

Competencias	<ul style="list-style-type: none"> -Conocer y saber aplicar las distintas estrategias metodológicas para la enseñanza de la comunicación oral, la lectura y la escritura, potenciando tanto la adquisición de su decodificación como de su comprensión. -Planificar y desarrollar actividades conducentes a la mejora de la expresión y comprensión oral y escrita en las distintas áreas del currículo. -Hablar, leer y escribir correcta y adecuadamente en las lenguas oficiales de la Comunidad Autónoma correspondiente.
Objetivos de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> -Reflexionar sobre la necesidad de trabajar por competencias mediante la práctica del conocimiento. -Transformar la competencia lingüística en competencia de comunicación lingüística. -Organizar espacios por y para la práctica de las habilidades lingüísticas comunicativas. -Crear funcionalmente actividades para hablar, escuchar, leer y escribir.
Planificación y desarrollo	<ol style="list-style-type: none"> 1) Se conforman grupos. 2) En una tutoría, el profesor explica las instrucciones específicas para la confección del trabajo. 3) Tras haberse iniciado la actividad, el profesor realiza un seguimiento inicial con objeto de guiar la confección del trabajo solucionando dudas. Además, a través de las tutorías periódicas de clase, se continúa con dicho seguimiento del trabajo. 4) Los alumnos corrigen y completan su trabajo siguiendo las indicaciones del profesor. 5) Después de revisar sus trabajos, los alumnos preparan y exponen su defensa en clase, estableciéndose un debate al final de la misma. 6) Finalmente, los alumnos entregan el trabajo al profesor para ser evaluado.

<p>Evaluación</p>	<p>1. Si la entrega es en plazo, se puede aspirar al 100% de la nota. Trabajos fuera de plazo máximo 50% de la calificación.</p> <p>2. De manera general, la puntuación se realiza de la siguiente forma (dentro de cada intervalo, la calificación fluctuará dependiendo del grado de extensión y profundidad):</p> <p><i>8-10 puntos: Trabajos realizados correctamente en forma y contenido y expuestos correctamente, con aportaciones personales originales y elaboradas, con uso de fuentes informativas claramente citadas y señaladas.</i></p> <p><i>7-7,9 puntos: Trabajos realizados en general correctamente en forma y contenido, pero con algún defecto formal (no cita de fuentes por ejemplo, faltan apartados, presentación poco clara...), o con un nivel no muy alto de análisis.</i></p> <p><i>5-6,9 puntos: Trabajos presentados a tiempo, con defectos importantes, que se señalarán individualmente, como abuso de copia de fuentes sin citar, escaso nivel de análisis, falta de apartados, errores ortográficos y gramaticales...</i></p> <p><i>0-4,9 puntos: Trabajos presentados a tiempo pero con defectos muy importantes que se señalarán individualmente. Se puntúan por el esfuerzo de su presentación.</i></p>
--------------------------	--

Tabla 1. Ficha del proceso de realización del trabajo final de maqueta de aula comunicativa. Fuente: elaboración propia

A modo de ejemplo, se ofrece la siguiente maqueta de aula comunicativa elaborada por uno de los grupos de la asignatura:



Figura 1. Maqueta de aula comunicativa. Fuente: alumnos de Enseñanza aprendizaje de la Lengua castellana de 2º de Grado de Educación Primaria

A continuación adjunto cada uno de los espacios comunicativos por separado especificando materiales, actividades tipo y normas de convivencia:

1.Espacio para la práctica de la lectura

Figura 2. Maqueta de aula comunicativa. Espacio para practicar la lectura. Fuente: alumnos de Enseñanza aprendizaje de la Lengua castellana de 2º de Grado de Educación Primaria



Materiales	Actividad	Normas
<p>-Estanterías clasificadas por colores correspondientes a los tipos de lectura (extensiva o intensiva) y a las áreas temáticas.</p> <p>-Libros escogidos por los alumnos y por el profesor.</p> <p>-Carnet de biblioteca destinado a que los alumnos practiquen la gestión de la lectura.</p> <p>-Cojines y alfombra para que los alumnos se sientan cómodos y disfruten leyendo.</p> <p>-Carteles de silencio, a fin de que los alumnos adquieran la competencia social y ciudadana.</p>	<p>Lectura de capítulos de libros.</p> <p>Actividad de lectura rápida: búsqueda de los nombres propios en diferentes capítulos de un mismo libro.</p> <p>Actividad de lectura atenta: consulta de dudas en diccionarios, enciclopedias e Internet.</p>	<p>En este espacio no se puede hablar y es requisito devolver los libros al lugar correspondiente identificándose con su carnet de biblioteca.</p>

Tabla 2. Materiales, actividades y normas sociales para la realización de la actividad.

Fuente: elaboración propia

2. Espacio para la práctica de la escritura



Figura 3. Maqueta de aula comunicativa. Espacio para practicar la escritura. Fuente: alumnos de Enseñanza aprendizaje de la Lengua castellana de 2º de Grado de Educación Primaria

Materiales	Actividad	Normas
Mesas Folios Cartulinas Lápices Gomas Bolígrafos Pizarras Borradores Tizas	Envíos grupales de WhattsApp con un comunicador responsable encargado de enviar el mensaje, según la temática que el profesor elija, a sus compañeros que responderán al mismo expresando su opinión y planteando sus dudas.	En este espacio se puede hablar de forma moderada y además se debe ordenar los materiales del espacio.

Tabla 3. Materiales, actividades y normas sociales para la realización de la actividad.

Fuente: elaboración propia

3. Espacio para la práctica del habla

Figura 4. Maqueta de aula comunicativa. Espacio para practicar el habla.



Fuente: alumnos de Enseñanza aprendizaje de la Lengua castellana de 2º de Grado de Educación Primaria

Materiales	Actividad	Normas
Atril Sillas Semáforo	Actividad fundamentada en el aprendizaje cooperativo: realización de un rompecabezas en el que se reparte la información entre los miembros de un grupo y entre todos deben recomponerla oralmente.	En este espacio se puede hablar de forma moderada, respetando el turno de los compañeros.

Tabla 4. Materiales, actividades y normas sociales para la realización de la actividad. Fuente: elaboración propia

4. Espacio para la práctica de la escucha



Figura 5. Maqueta de aula comunicativa. Espacio para practicar la escucha. Fuente: alumnos de Enseñanza aprendizaje de la Lengua castellana de 2º de Grado de Educación Primaria

Materiales	Actividad	Normas
Proyector Grabadora Equipo de música	Entrevistas en las que los alumnos escuchan las respuestas formulando coherentes y adecuadas preguntas al respecto.	En este espacio se puede hablar de forma moderada. Se debe escuchar al compañero.

Tabla 5. Materiales, actividades y normas sociales para la realización de la actividad. Fuente: elaboración propia

3. RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA

La experiencia se valora de forma positiva, pues los alumnos han proyectado en su trabajo todos los objetivos que se pretenden desde esta asignatura, alcanzando, así, los siguientes resultados:

- Conocimiento del funcionamiento del trabajo por competencias en el aula.
- Conciencia de que las clases de lengua van más allá de la mera transmisión de contenidos-lingüísticos como eje vertebrador del proceso de enseñanza aprendizaje.
- Reorientación metodológica de la competencia lingüística a la competencia en comunicación lingüística como fin para alcanzar el desarrollo integral en el alumnado.
- Valor de la urgencia de practicar el conocimiento en el contexto escolar para efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas de forma eficaz movilizand o actitudes, habilidades y conocimientos al mismo tiempo y de forma interrelacionada.
- Aprendizaje activo de los contenidos de la asignatura.
- Investigación, creatividad e innovación en las estrategias metodológicas para la enseñanza de la comunicación oral, la lectura y la escritura, potenciando tanto la adquisición de su decodificación como de su comprensión.

En definitiva, esta metodología activa supone la mejora de los resultados de los alumnos así como la calidad de la enseñanza.

4. CONCLUSIONES

El proceso de enseñanza aprendizaje de la Lengua castellana no debe considerar los contenidos lingüísticos como el único eje prescriptivo. La actividad docente tiene que dar una respuesta pedagógica adecuada a la complejidad de capacidades que forman la competencia comunicativa, facilitando la adquisición de la misma por parte del alumnado mediante la puesta en práctica de procesos interactivos que generen oportunidades para que el aprendizaje sea efectivo y permitan el progreso del alumno en el mismo.

No debemos formar lingüistas, sino comunicadores de futuros comunicadores capaces de hablar, escuchar, leer y escribir de forma competente en las diferentes esferas de la actividad social; que no sepan por saber, sino que sepan para saber hacer transformando el enfoque gramatical en enfoque funcional, práctico de enseñanza por competencias, con la finalidad de cubrir sus necesidades formativas en aras de dar respuesta a los problemas de la vida.

BIBLIOGRAFÍA

ANECA (2005). *Libro Blanco. Título de Grado en Magisterio*. Madrid: ANECA.

Cassany, D., Sanjuan, M.L. y Sanz, G. (2007). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Graó.

- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: AIQUE.
- Perrenoud, Ph. (1997). *Construire des compétences dès l'école. Pratiques et enjeux pédagogiques*. Paris: ESF.
- Martín Vegas, R. (2009). *Manual de didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Mendoza Fillola, A. y Álvarez Méndez, J. (1998). *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: SEDLL.
- Mendoza Fillola, A. y Briz Villanueva, E. (2003). *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria*. Madrid Prentice Hall.
- Prado Aragonés, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla
- Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *11 Ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

Teorías activas y prácticas reflexivas: ¿Una defensa de los métodos llamados “tradicionales”?

*Micaela Bunes Portillo
Ana González Báidez*

Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación, Educación Primaria, Teorías e instituciones educativas, Enseñanza y aprendizaje de la Ciencias Naturales

PALABRAS CLAVE:

Conocimiento teórico, conocimiento práctico, metodologías activas, reflexión, pensamiento crítico.

RESUMEN

El objetivo de esta comunicación es animar a los estudiantes de primer curso del Grado en Educación Primaria a pensar como docentes profesionales desde el inicio de su carrera universitaria, para que lleguen a ser capaces dar razones de sus decisiones profesionales, ejerciendo responsablemente la libertad de su magisterio.

Las diferentes metodologías de enseñanza pueden situarse en un continuo en uno de cuyos extremos está la lección magistral, en la que la participación y el control del estudiante son mínimos y en el otro, el estudio autónomo y la iniciativa del estudiante en los que la intervención y el control del profesor, también lo son, aunque en cada uno de los extremos de este continuo hay algo de control y de participación del profesor y de los alumnos. Las categorías extremas actividad/pasividad no siempre son correctamente asignadas ni justamente otorgadas.

Ponemos el énfasis en la necesidad del aprendizaje teórico para realizar la práctica. Hemos comprobado la necesidad que tienen los alumnos de establecer categorías teóricas para mejorar sus ideas prácticas, para hacerlas más solventes, más reales, más viables. Los alumnos no saben hacer si no son capaces de pensar, de tener ideas pedagógicas que justifiquen sus actuaciones educativas para guiarlas en la mejor dirección.

PRESENTACIÓN

Comenzamos la comunicación que presentamos a estas Jornadas de intercambio de prácticas docentes, dedicadas a revisar metodologías activas en la universidad, dando las gracias al coordinador del Seminario, profesor Dr. D. Juan José González Ortíz, por la oportunidad de su celebración, que lo es también para los profesores que participamos en ellas.

También queremos aclarar que se trata de una reflexión sobre nuestra práctica docente, reflexión de la que hemos extraído la propuesta que aquí presentamos: un conjunto de ideas innovadoras que intentan corregir el rumbo formativo de nuestros estudiantes de magisterio, en el sentido de ofrecerles la oportunidad de pensar para mejorar sus prácticas educativas.

El título de nuestra comunicación no es sólo un juego de palabras. Se trata de estilos de aprendizaje y enseñanza. Las cuatro categorías cuya combinación define los estilos de aprendizaje y de enseñanza de alumnos y profesores (Alonso, Gallego y Honey, 1999): activo, reflexivo, teórico y pragmático, marcan los extremos de los ejes de coordenadas cartesianas en los que se pueden representar gráficamente estos estilos. En el siguiente gráfico vemos cómo las categorías teórica y reflexiva sostienen a las activo-pragmáticas.

Figura 1: Estilos de Aprendizaje según Alonso, Gallego y Honey (1999)



Comenzamos afirmando que, en las metodologías tradicionales, el grupo de alumnos que conforman la audiencia en el aula, no es un conjunto de receptores pasivos situados al final del proceso comunicativo. Estos receptores pueden hacer lecturas críticas de lo que reciben y pueden seleccionar los mensajes según su propio entendimiento y conveniencia.

En ese sentido, nos parece interesante reflexionar en qué condiciones nuestros alumnos pueden ser capaces de transformar la información en conocimiento (Wallace-Salinas, 2009), entendiendo que estas condiciones no son únicamente las que se ofrecen en las aulas universitarias sino que hacen referencia a la receptividad de los alumnos.

La recepción no es una actitud pasiva sino un lugar de encuentro. Lugar al que llegan los alumnos con diferentes necesidades y expectativas, prácticas y experiencias, desde realidades socioculturales distintas que permiten atribuir sentido a lo que les es ofrecido. Aquí es desde donde hay que trabajar con ellos. Entendemos que esta es una actividad que también define lo que es una pedagogía válida.

Creemos que es la silenciosa concentración del estudiante, como ejercicio inteligente, el verdadero antídoto de la pasividad tradicional (Lucero & Edith, 2009).

Las diferentes metodologías de enseñanza pueden ser situadas en un continuo (Brown y Atkins, 1988, citado en Fernández March, 2006). En un extremo del mismo, estarían las lecciones magistrales en las cuales la participación y el control del estudiante parecen ser escasos. En el otro extremo, estaría el estudio autónomo y la iniciativa del estudiante en el que, presuntamente, la intervención y el control del profesor son mínimos.

Si nos fijamos bien, en cada uno de los extremos del continuo hay algo de control y participación del profesor y de los alumnos. Por ejemplo, en la lección magistral los estudiantes pueden elegir tomar apuntes o no hacerlo (actividad/pasividad), hacer preguntas o guardar silencio (actividad/pasividad), incluso pueden poner en aprieto al profesor hasta hacerle sentir incómodo, si es que no cree con sinceridad en la bondad del diálogo que se genera naturalmente a través de la palabra dada y recibida.

El diálogo siempre es una oportunidad para explorar nuevas formas de afrontar viejos problemas que nos abre a nuevas visiones del mundo. También nos permite problematizar las posturas que mantenemos, problematizándonos a nosotros mismos al remover la tierra de aquellos lugares comunes que creemos pisar con solvencia, levantando nuestras seguridades pero también rejuveneciéndonos profesionalmente.

El diálogo también es una oportunidad para interpretar los activos silencios de los alumnos. Hay quienes no hablan pero escuchan con atención, constructivamente, y están de hecho involucrados aunque no tomen parte en la discusión. Vemos cómo los polos de actividad/pasividad no siempre son correctamente asignados ni justamente otorgados.

El estudio autónomo del alumno puede estar secretamente dirigido por las sugerencias del profesor y puede que hasta encorsetado por sus directrices y sobre todo, por sus criterios de evaluación, además de las exigencias en plazo y forma de la entrega de resultados.

Sea cual fuere la modalidad o tipo de evaluación adoptada por el profesor en cualquier contexto educativo, su influencia sobre el proceso y el producto de la educación es decisiva (De la Orden, 2000). A no ser que la evaluación pueda ser negociada y discutida su funcionalidad, los criterios de evaluación del profesor van a dirigir tácita o explícitamente la actividad del alumno.

La actividad del alumno no es, por lo tanto, inversamente proporcional a la directividad del profesor medida por el método adoptado en sus clases. Si reflexionamos vemos que no sería posible la iniciativa autónoma del alumno cuando el profesor decide -y tiene obligación de hacerlo- sobre una evaluación que está puesta al servicio de la funcionalidad conferida social y políticamente al sistema educativo. Esta decisión, y no otra, es la que marca el rumbo del aprendizaje, dirigiendo la iniciativa del alumno.

No es la universidad una escuela en la que jóvenes adultos experimentan en completa libertad su propia existencia (Dewey y Luzuriaga, 1999). La iniciativa del alumno en los llamados métodos activos se apoya en el interés como expresión de una necesidad experimentada por el alumno que se manifiesta en una acción espontánea, libre y con motivación constante.

Creemos que no es conveniente traspasar el modelo de la Escuela Nueva ni los postulados de la Renovación Pedagógica a la formación inicial de maestros en las universidades. También es arriesgado presuponer que los alumnos están siempre más interesados en hacer que en pensar.

OBJETIVOS Y DESTINATARIOS

Esta comunicación tiene como objetivo ofrecer cada vez más amplios espacios de reflexión a los alumnos del Grado en Educación Primaria, como propuesta metodológica para orientar su práctica (competencias básicas, CB1 y CB2), desde el primer curso del Grado. Las materias de Formación Básica son muy adecuadas para ello. Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad; Procesos y Contextos Educativos y Sociedad, Familia y Escuela, constituyen áreas de conocimiento que ofrecen innumerables oportunidades para el desarrollo de la capacidad reflexiva y del pensamiento crítico de los alumnos (competencias transversales T14, T24).

METODOLOGÍA: LA NECESIDAD DE ESTABLECER CATEGORÍAS TEÓRICAS PARA DOMINAR LA PRÁCTICA EN LAS ASIGNATURAS DEL GRADO.

Nuestra intención última es animar a los estudiantes a pensar como docentes profesionales desde el inicio de su carrera universitaria y no sólo facilitarles la transición de la Universidad al puesto de trabajo, que no es la nuestra una visión economicista. Se trata de que sean capaces dar razones de sus decisiones, también en el terreno profesional. Se trata de ejercer como hombres y mujeres libres, como hombres y mujeres con capacidad moral (Camps, 1985). El ejercicio racional es necesario para la conquista de la autonomía, no sólo referida al desarrollo personal y moral, sino también al ejercicio profesional como parte de los anteriores. Entendemos que lo más importante en la formación de los futuros maestros es que lleguen a ser capaces de ejercer con autonomía su profesión (Hansen, 2005) es decir, que sean capaces de hacer lo que saben desde lo que ellos son, y no desde lo que otros dicen que deben hacer.

Y para ello es necesario tener ideas educativas. “No es posible vivir humanamente sin ideas, de ellas depende lo que hagamos” (Ortega y Gasset, 1930/1992: 35). Al enfrentar muchos de los problemas educativos, tanto teóricos como prácticos, los estudiantes encontrarán que no existe necesariamente una única solución, aunque sí algunas buenas ideas que forman parte de modelos que conforman el cuerpo teórico de las disciplinas.

Es muy necesaria la teoría para realizar la práctica. Lo estamos comprobando a diario en nuestra experiencia de tutela de trabajos fin de Grado y fin de Máster. Comprobamos la necesidad de formar a los alumnos para que sean capaces de establecer categorías teóricas que mejoren sus ideas prácticas, para hacerlas más solventes, más reales, más viables. No es suficiente <<saber hacer>> y no es suficiente porque, sencillamente, no es posible. Los alumnos no saben hacer si no son capaces de pensar, de tener ideas pedagógicas que justifiquen sus actuaciones educativas para guiarlas en la mejor dirección.

Las metodologías activas ofrecían una alternativa atractiva a la educación tradicional al poner el énfasis en lo que aprende el estudiante, en su actividad, y no tanto en lo que enseña el

docente, en su magisterio. Esto suponía la mayor comprensión, motivación y participación del estudiante en el proceso de aprendizaje. Muchas investigaciones han demostrado que los estudiantes retienen muy poco de lo que se les enseña en un formato de conferencia tradicional (Duch et al., 2001), pero también nuestra experiencia nos informa sobre este punto. Llevamos muchas décadas formando a alumnos en los principios de la nueva escuela y la sensación que todos tenemos es que, cada día, presentan mayores dificultades para el trabajo académico.

Nada hay más práctico que una buena teoría. La conocida frase atribuida a Kurt Lewin, informa del paso a una nueva mentalidad. El cambio epistemológico que se fragua en Norteamérica a finales del siglo XIX y principios del XX, transformará a la vieja Pedagogía en Teoría de La Educación y no supone tanto un cambio de perspectiva como la inclusión de una nueva: la teoría como resultado de la reflexión intencional sobre la práctica (Colom, 2008). Del saber teórico propuesto por Herbart, de la pedagogía científica europea, al pragmatismo americano que tiene como adalid al padre del activismo, John Dewey, uno de los estribos del puente de la nueva pedagogía y de la nueva escuela que unirá los destinos educativos del viejo y del nuevo continente.

En la asignatura de Teoría e Instituciones Educativas que se imparte en el primer cuatrimestre del primer curso del Grado, hemos trabajado la comprensión de textos educativos extraídos de las fuentes históricas del saber pedagógico. Autores como Rousseau, Dewey, Makarenko, Freire, Illich o Neill, dan cuenta de nuestra selección. Hemos reflexionado en clase sobre las ideas educativas contenidas en los textos a partir de una aplicación sencilla de la técnica de investigación cualitativa conocida como análisis de contenido (Reuelta y Sánchez, 2003).

La evaluación sobre la práctica ha consistido en una entrevista personal en la que el profesor ha podido apreciar la profundidad y consistencia de la reflexión pedagógica realizada, al solicitar a los alumnos relacionar las ideas de distintos autores, y extraer alguna consecuencia educativa de su comparación.

Los buenos resultados nos animan a seguir en esta línea de trabajo. Muchos de nuestros alumnos agradecen tener una oportunidad para pensar y expresar sus acuerdos y desacuerdos con los clásicos del pensamiento educativo. Esta reflexión les permite comprender mejor los paradigmas del aprendizaje o los procesos socializadores que se llevan a cabo dentro de las instituciones sociales.

Esta comunicación ha sido el resultado de una reflexión pausada, de un diálogo entre teoría y experiencia, entre profesores que investigan e imparten disciplinas científicas generadoras de conocimiento teórico y aplicado. Este diálogo nos ha permitido elaborar las conclusiones que presentamos a continuación.

CONCLUSIONES Y PROPUESTA

Las metodologías activas en la universidad, se han de contemplar en una doble vertiente:

- 1.- Tienen que estar centradas en el alumno, pero también en los saberes que les permitirán un desempeño profesional competente.

- 2.- Tienen que respetar los intereses del alumno, lo que significa creer que estos ya han sido manifestados en la elección de sus estudios y que se encuentran motivados para realizar el esfuerzo necesario para completarlos.
- 3.- Tratan de mantener la constancia en el esfuerzo que se deriva de una decisión adulta, por lo que es inadecuado ‘infantilizar’ el nuevo escenario académico para motivar al alumnado.
- 4.- Fomentan la comunicación y el diálogo centrado en los intereses manifestados por los alumnos desde su elección, excepción hecha con aquellos empeñados en mantenerse aislados porque sus intereses son tan lábiles como lo es su esfuerzo.
- 5.- No se preocupan más por los procesos que por los saberes del alumno. El problema no es cómo presentar la información sino cómo hacerlo verazmente. Las buenas ideas son atractivas para la inteligencia sin necesidad de empaquetarlas en envoltorios llamativos ni presentarlas en soportes tecnológicos sofisticados, so pretexto de captar mejor su atención o su interés.
- 6.- Animam a mantener el esfuerzo de aprender, esfuerzo que requiere disciplina. El aprendizaje es práctica ascética de renuncia a la distracción fácil.
- 7.- Entender que la acción requiere de la reflexión previa y que con ella comienza la actividad porque la reflexión es siempre activa.

Nuestra alternativa a las metodologías activas es la metodología de la acción reflexiva que pone el énfasis en las razones que justifican las acciones emprendidas y que obliga tanto a profesores como alumnos en un compromiso de mutua exigencia.

REFERENCIAS

- Alonso, C.M., Gallego, D.J., Honey, P. (1999) Los estilos de aprendizaje : procedimientos de diagnóstico y mejora. Bilbao: Mensajero.
- Camps, V. (1985) Ética y racionalidad: el papel de la razón en la justificación y crítica de los códigos morales. En: Hortal, A. (Ed.): La ética en la escuela. Simposio sobre la enseñanza de la ética. Madrid: Fundación SM, 49-57.
- Colom, A.J. (2008) La Teoría de la Educación: contexto actual de los estudios pedagógicos. En: A.J. Colom (coord.), J.Ll. Bernabeu, E. Domínguez y J. Sarramona (dirs.): Teorías e instituciones contemporáneas de la educación. Barcelona: Ariel, 151-161.
- De la Orden , A. (2000) La función optimizante de la evaluación de programas educativos. Revista de Investigación Educativa, 2 (18), 381-389.
- Dewey, J. y Luzuriaga, L. (1999) El niño y el programa escolar: mi credo pedagógico. Madrid: Losada

Duch, B.J., Groh, S.E., Allen, D.E. (2001) *The Power of Problem Based Learning*. Sterling (Virginia): Stylus Publishing LLC.

Fernández March, A. (2006) Metodologías activas para la formación en competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 35-56.

Hansen, F. Th. (2005) La dimensión existencial para la orientación formativa y profesional cuando la orientación se convierte en práctica filosófica. *Formación Profesional: Revista Europea*, 34, 53-66.

Lucero & Edith (18 de abril de 2009) La Escuela Moderna o Activa de Celestin Freinet [Mensaje de Blog]. Recuperado de: <http://luceroelce.blogspot.com.es/2009/04/celestin-freinet-gars-1896-vence-1966.html>

Ortega y Gasset, J. (1930/1992) *Misión de la Universidad*. Madrid: Revista de Occidente-Alianza.

Revuelta Domínguez, F.I. y Sánchez Gómez, M.C. (2003) Programas de análisis cualitativos para la investigación en espacios virtuales de formación. *Teoría de la Educación*, 4. Recuperado de: http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_04/n4_art_revuelta_sanchez.htm

Wallace-Salinas, A. (2009) *Teorías del auditorio activo: poder escrito con p minúscula*. Facultad de Comunicación UCA. Recuperado de: <http://www.oocities.org/gualache/audiencias.html>

Nuevas estrategias para la enseñanza de la Historia en Educación Primaria

Patricia Gutiérrez Rivas

*Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación, Grado en Educación Primaria,
Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Sociales*

PALABRAS CLAVE:

Innovación – Estrategias didácticas- Ciencias Sociales– Guías turísticas.

RESUMEN

Uno de los objetivos de la asignatura de Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Sociales para Educación Primaria se orientó a realizar una revisión de las metodologías usadas en las aulas para la enseñanza de la Historia. Asimismo, los estudiantes debían iniciarse en el trabajo de la investigación histórica con el propósito de elaborar nuevas estrategias y metodologías para la enseñanza de la Historia y que debían ser aplicables a los diversos ciclos de Primaria. Este proyecto que se inició hace unos años viene siendo trabajado por los alumnos de segundo curso del grado de Educación Primaria, en la modalidad presencial. Esta propuesta se orienta a la enseñanza de la Historia para niños de 7 a 12 años, atendiendo a las particularidades de cada etapa psicoevolutiva.

En las diversas estrategias propuestas: guías turísticas, cuentos y relatos históricos y el acercamiento de diversas obras pictóricas conservadas en diversos museos, se ha trabajado fundamentalmente con el método de la investigación histórica. Nos referimos a la observación sistemática de la realidad, la recogida de información, el análisis y tratamiento de la misma (que incluye el análisis, comparación y síntesis) y finalmente la adaptación de esta información a las edades requeridas (cada uno de los tres ciclos de Educación Primaria).

Los resultados de la experiencia han sido satisfactorios aunque también son factibles de mejora y de cambios. Los estudiantes no solo conocieron una variedad de estrategias y recursos didácticos que se pueden emplear para la enseñanza de la Historia, sino que además les ha permitido trabajar diversas competencias básicas para su formación profesional, como la competencia cultural y artística, la del conocimiento e interacción con el mundo físico, la del tratamiento de la información, así como la competencia digital. Hay que destacar que los proyectos se realizaron en grupo con la finalidad de potenciar diversas habilidades sociales.

Las estrategias planteadas en este proyecto constituyen una innovación en el campo educativo, principalmente aquellas en las que ha sido necesario que los estudiantes realicen un trabajo de campo para recuperar las tradiciones culturales de diversos pueblos, y posteriormente transformarlas en cuentos y relatos para la enseñanza de la Historia. En la misma línea, las guías turísticas son un recurso novedoso porque hasta donde hemos investigado no se utilizan en la enseñanza de contenidos históricos.

PRESENTACIÓN

1. SITUACIÓN ACTUAL DEL TEMA

En los últimos años en el campo educativo, principalmente en Educación Primaria, se ha iniciado una renovación e introducción de nuevas metodologías y estrategias que permitan una mejora en el proceso de enseñanza aprendizaje. En la Facultad de Educación de la Universidad Católica San Antonio consideramos que nuestro propósito no termina con la formación del estudiante, sino que también buscamos iniciarles en la investigación de nuevas metodologías que le permitan realizar su actividad de manera eficiente y motivadora.

En el área de las Ciencias Sociales, y debido precisamente a su carácter complejo: enseñanza de hechos, sucesos y de personajes lejanos a la realidad del niño, es donde más se ha incurrido en errores con la enseñanza. Por ello, es usual que en Primaria y Secundaria el método didáctico utilizado siga orientado al excesivo uso de la memoria para el aprendizaje de fechas, siglos y personajes; así como en el aprendizaje de sucesos no relevantes, lo que ocasiona que no se le encuentre utilidad a su enseñanza. El resultado de todos estos errores y de una didáctica equivocada es un total desinterés de los alumnos por la asignatura y de encontrarla aburrida y memorística. Una de las pocas modificaciones en los procedimientos didácticos utilizados son las salidas escolares esporádicas a algún museo o lugar de interés histórico.

Sabemos por investigaciones realizadas que en las aulas de Primaria, sobre todo en el 1º curso, se está implementando El rincón de los tiempos, en la que se pretende el estudio de la Historia de forma activa, que involucre a los niños y en la que se trabajen diversas áreas de aprendizaje de forma globalizada. Aunque es una estrategia propia de Educación Infantil, en Primaria tiene su fundamento en el primer curso porque la orientación del proceso de enseñanza aprendizaje es muy similar al del último ciclo de Infantil. Y aunque el currículo no exija la enseñanza de contenidos históricos, se están trabajando rincones con temáticas como: Ahora somos romanos, Rescatemos a la princesa, Quiero ser pirata, Viviendo en un palacio renacentista, etc.

En la asignatura de Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Sociales se planteó a los alumnos la posibilidad de introducir nuevas estrategias que posibiliten la enseñanza de la Historia de forma cercana, lúdica y relevante. Con este fin, se estudiaron y analizaron algunas estrategias que están reservadas para otras materias como la literatura o el inglés y que pueden ser útiles para la enseñanza de la Historia. Es el caso de los cuentos y relatos para la explicación de hechos y personajes históricos. Y es que por la permeabilidad de su adecuación, los cuentos pueden ser trabajados en todos los cursos de Educación Primaria. Por otro lado, se decidió aprovechar también recursos de índole turística, como son las guías turísticas, para llevarlos al aula de Primaria.

2. OBJETIVOS

La elaboración de estos proyectos educativos tiene como punto de partida de que el estudio del medio (social y cultural) cercano al niño posibilita no sólo la observación directa sino

también el aprendizaje de realidades más alejadas (en el tiempo y en el espacio), además de que fomenta la identidad regional y nacional⁷. Por ello, los objetivos trabajados se centran en:

- Reflexionar sobre las estrategias didácticas utilizadas actualmente en las aulas de Educación Primaria para la enseñanza de la Historia.
- Proponer a los estudiantes de Educación nuevas estrategias didácticas que propicien el trabajo en grupo, toma de decisiones, gestión de la información e iniciativa, etc.
- Elaborar guías turísticas adecuadas a la edad, los intereses y el entorno de los niños con el fin de lograr una enseñanza significativa, amena y lúdica.
- Recuperar el legado histórico y la tradición oral de los diversos pueblos de Murcia transformándolos en cuentos y relatos históricos.

3. CONTENIDOS

Los contenidos trabajados en este proyecto corresponden a los bloques 4 y 5 del R. D. 286/2007 que regula la Educación Primaria.

Bloque 4. Historia: Personas, culturas y organización social.

Bloque 5. El cambio en el tiempo: Las grandes civilizaciones y sus aportaciones al progreso de la humanidad. Acontecimientos y personajes relevantes en la historia de España.

4. DESTINATARIOS:

El proyecto de innovación educativa que busca incorporar nuevas estrategias para la enseñanza de la Historia en Educación Primaria viene siendo trabajado desde hace unos años por los estudiantes del 2º curso del grado en Educación Primaria, en la modalidad presencial. Estos proyectos van dirigidos a niños de 7 a 12 años con la particularidad de cada uno de los tres ciclos de Educación Primaria.

5. METODOLOGÍA

Para la puesta en marcha de este proyecto de carácter innovador en las Ciencias Sociales, se ha partido de la adecuación de algunas teorías pedagógicas sobre el pensamiento psicoevolutivo del niño, asimismo se han reconocido los intereses de cada edad (desde los 7 a los 12 años) para adecuar la enseñanza a estas características. Además, no hemos perdido de vista la influencia que puede tener la procedencia socio cultural del alumnado (Domínguez, 2004). De igual forma se adaptaron los contenidos históricos a los distintos ciclos de Primaria, y se incluyeron nuevos contenidos que consideramos de interés para la formación del niño.

⁷ Decreto nº 286/2007 de 7 de septiembre por el que se establece el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Murcia, 12 de septiembre de 2007.

5.1. ELABORAMOS CUENTOS Y RELATOS HISTÓRICOS

Para la enseñanza de la Lengua Castellana y de la Literatura en Primaria, y especialmente en Infantil, los cuentos y relatos son recursos didácticos utilizados con mucha frecuencia. Su uso se orienta sobre todo a la comprensión lectora y a la adquisición de vocabulario específico de cada área. Sin perder de vista estos objetivos, y para el área de Ciencias Sociales, se consideró interesante introducir los cuentos y relatos para la enseñanza de la Historia en todos los ciclos de Educación Primaria. Con ello se busca no sólo el aprendizaje motivador, sino también rescatar las costumbres y la tradición oral de los distintos pueblos.

En la asignatura de Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Sociales llevamos algunos cursos elaborando cuentos y relatos a partir de la historia local y leyendas de Murcia, Alicante y Almería, lugares de procedencia de los alumnos del grado de Educación Primaria. Los estudiantes escogieron una época concreta de la historia; para a partir de ahí seleccionar a un personaje o suceso que, por su importancia y sobre todo por la escasez de referencias bibliográficas, consideraban necesario e importante incluirlo en la enseñanza de la Historia.

La idea de investigar sobre la historia local, leyendas y tradición oral y contextualizarlas en una época correspondiente, resultó un trabajo novedoso e interesante. Permitió a los estudiantes poner en práctica la observación sistemática de una realidad concreta así como aplicar el método científico histórico en la recogida de la información. Hay que reconocer que la redacción de cuentos y relatos en su parte más literaria no les representó ninguna dificultad, en cambio sí lo fue incorporar detalles del momento histórico escogido. Por ejemplo, si el relato estaba ambientado en la Edad Media, el alumno debía asegurarse de incorporar características de esta época y no alejarse de ella.

En el proyecto trabajado se elaboraron cuentos y relatos a partir de diversas leyendas que se conservan en el colectivo popular como: La balsa de la reina que explica el nombre de la ciudad de Lorca, o el origen del escudo de Cieza, o la leyenda de La Armengola sobre el asedio de Orihuela, o la presencia de piratas en Alfaz del Pí en Valencia, entre otros relatos. Mención especial le dedicamos al cuento sobre la Prehistoria que realizó un grupo de alumnas del curso 2012-2013, adaptado al 1º curso de Primaria, a partir de la vida cotidiana de La Familia Croniñón.

5.2. CONOCEMOS NUESTRO ENTORNO CON LAS GUÍAS TURÍSTICAS

Además de la estrategia didáctica que acabamos de explicar propusimos a los estudiantes la elaboración de guías turísticas para niños de Primaria que complementen las salidas escolares o la Investigación en el Medio. Los procedimientos didácticos que buscan que el aprendizaje se realice fuera del aula adquieren cada vez mayor importancia porque el proceso se efectúa en contacto con la realidad que se va a aprender.

Hay que mencionar que en la actualidad ni en el campo educativo ni en ningún otro, existen guías turísticas para niños de entre los 6 y 12 años que les proporcionen detalles sobre una localidad o área geográfica. Para este proyecto educativo, al igual que con los cuentos y relatos, ampliamos también el campo de trabajo a otras regiones como Alicante, Almería y Valencia.

En nuestra búsqueda documental encontramos **guías de viajes** para niños de estas edades que se orientan al conocimiento de espacios lejanos a su entorno y sobre todo el recorrido por ciudades de interés turístico. Destacamos: **Me mola viajar** que realiza un viaje por Roma, Londres, París, Barcelona y Nueva York. En ellas se propone información básica del lugar usando un lenguaje sencillo y recurriendo a datos curiosos. Las guías finalizan el viaje con actividades en la que los niños pintan y recortan algún personaje representativo del lugar: en Ámsterdam a Rembrandt, en Roma, la Plaza de España, etc. Con esta orientación, las actividades propuestas resultan muy básicas para niños de 10 o 12 años, aunque quizá sí apropiadas para los 7 años, perdiendo la oportunidad de realizar aprendizajes significativos de sucesos y personajes históricos.

Igual fin tienen las guías infantiles de Lonely Planet de la serie **Mi viaje a...** escritas para niños a partir de los 9 años. Con el mismo objetivo se publican las guías de la editorial Nórdica que presenta una colección de ciudades como: Madrid, Barcelona y Londres. De igual forma, la editorial Susaeta propone realizar un recorrido por cuatro ciudades españolas: Sevilla, Barcelona, Madrid y Valencia para conocer su historia, sus calles y cultura.

Una idea interesante y que se asemeja un poco más a lo que propusimos a los estudiantes, es la colección **Madrid oculto para niños**. El autor propone el aprendizaje de lugares y personajes históricos a partir de actividades en las que el niño puede ir interactuando con juegos y acertijos a medida que va descubriendo y conociendo lugares como El Palacio Real, la Puerta del Sol, El Retiro, etc.

Volviendo a nuestro proyecto educativo, como punto de partida se escogió un lugar sobre el que se investigaría y sobre todo se seleccionaría información histórica, geográfica y artística. Una parte importante del proceso consistió en adaptar todo lo investigado al lenguaje y edad de los niños. Por ello se consideró interesante introducir un título que capte la atención del niño desde el primer momento. Así, a las guías turísticas se les pusieron nombres como: *Saltando la muralla llegamos a Moratalla*, *Las nuevas aventuras de Tintín en Cartagena*, *Grandes secretos para pequeños viajeros*, entre otros.

El contenido histórico de las guías debía ser claro, sencillo y no demasiado abundante. Precisamente porque este proceso requería que los estudiantes realizaran ejercicios de síntesis de la información, fue lo que más esfuerzo les representó. El contenido debía ser presentado de manera informal tratando de captar la atención de los niños con títulos como *¡Sabías qué...! o Curiosidades*. Por otro lado, el recorrido por la ciudad lo aprenderían de la mano de una mascota que les iría contando anécdotas, leyendas y curiosidades del lugar visitado. De la misma forma, los mapas, planos y fotografías así como los diseños, elaborados por los propios estudiantes, debían reunir la misma característica, a la que se añadió el colorido de las mismas.

Siguiendo las nuevas teorías de la enseñanza de la Historia que plantean de que hay que acercar el conocimiento histórico, involucrar al niño y conectar el aprendizaje con sus intereses (Miralles, 2012), se realizó la descripción del centro histórico a partir de los nombres de las calles, incidiendo en su origen histórico, como por qué y desde cuándo se llama calle de Trapería, Platería, Jabonerías, etc. Igualmente, la gastronomía fue orientada a investigar y recuperar recetas antiguas y a descubrir su origen histórico.

Un punto a destacar es que cada uno de los apartados de la guía turística se complementa con actividades lúdicas adaptadas a la edad de los niños; por ejemplo: juego de palabras, adivinanzas, crucigramas, búsqueda del tesoro, etc. De esta forma, queremos asegurarnos de que los niños aprenden, jugando.

Desde el inicio de la asignatura se planteó como objetivo esencial que los estudiantes de Educación incorporen cada vez más vocabulario para que a su vez puedan hacer lo mismo cuando trabajen en las aulas. De esta manera, pretendemos conseguir no sólo una mayor fluidez verbal sino también que conozcan el origen de las palabras. Por esta razón, este punto también fue incluido en las guías, destacando las palabras de contenido histórico, artístico, de habla popular, etc.

5.3. LLEVAMOS EL MUSEO AL AULA

Siguiendo el mismo planteamiento de incorporar a las aulas de Primaria nuevas estrategias para la enseñanza de la Historia, y en este caso de la Historia del Arte, trabajamos también la oferta educativa que ofrecen los Museos del Prado y Thyssen⁸. Más aún, nos propusimos que los estudiantes de Educación manejen la posibilidad de acercar más los museos a los niños y de llevar el museo al aula. Este proyecto tuvo como primer objetivo que los estudiantes conozcan estos recursos didácticos y su contenido artístico e histórico y posteriormente la manera más adecuada de trabajar con ellos.

En el Museo del Prado además de los conocidos recorridos programados por la pinacoteca, se escogió trabajar con las audio guías. Con ellas, se les explica a los niños algunas de las obras más importantes que alberga el museo con un lenguaje adecuado a su edad. Los estudiantes analizaron la forma cómo están diseñadas las audio guías de *Las Meninas* o *La Fragua de Vulcano*, el contenido que incluye y sobre todo observaron que no es necesario tener 9 o 10 años para entender el arte. Además, concluyeron que el objetivo de la enseñanza de la Historia del Arte consiste en enseñar a los niños a ser tanto receptores como creadores de imágenes, es decir contemplar el arte así como desarrollar habilidades artísticas como el dibujo o la pintura.

Es interesante destacar el programa **Educatyssen** del Museo Thyssen. Este programa educativo continuamente incorpora nuevas pinturas o corrientes artísticas adecuándolas a todos los niveles desde Educación Infantil hasta el bachillerato. Los estudiantes analizaron algunas estrategias propuestas por el museo para Educación Primaria y que se pueden trabajar en el aula como: *Pasear dentro de un cuadro*, *La imaginación del artista*, *el Inspector Thyssen*, *El ladrón de medianoche*, o *El misterio de las miradas del Thyssen*.

En todos estos recursos didácticos los niños son protagonistas de juegos a la vez que van aprendiendo sobre la vida de un pintor, la corriente artística a la que pertenece, además de potenciar su creatividad e imaginación cuando investigan qué es lo que ocurre en una noche en el museo o descubren lo que esconde cada pintura. En definitiva, una manera creativa, lúdica y adecuada para trabajar Historia del Arte en cualquier ciclo de Educación Primaria.

8 Cada vez son más los museos que ofrecen un programa especial dedicado a niños de todas las edades con el propósito de se vayan familiarizando con la cultura y el arte. La metodología que utilizan es combinar el conocimiento de las obras de arte y su marco histórico con talleres, cuentos, juegos, títeres, etc.

Hay que subrayar que este proyecto viene siendo trabajado de forma conjunta con la asignatura de Enseñanza y Aprendizaje de la Expresión Artística y Plástica.

6. RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA

Debemos destacar que la ejecución de estos proyectos han supuesto no sólo que los estudiantes de 2º curso de Educación Primaria conozcan la variedad de estrategias y recursos didácticos que se pueden implementar en el aula para la enseñanza de la Historia e Historia del Arte, más allá del libro de texto y de las visitas esporádicas a algún centro de interés histórico o museo. Igualmente les ha permitido trabajar siguiendo la metodología científica propia de un investigador de la Historia: investigar en el lugar, recoger información, seleccionarla y adaptarla al lenguaje e intereses del público al que va dirigido.

Por otro lado, han trabajado diversas competencias básicas para su formación profesional. Destacamos la competencia cultural y artística porque muchos estudiantes apenas conocían los hechos y personajes más relevantes de la historia local o española o los movimientos artísticos; de igual forma se trabajó la del conocimiento y la interacción con el mundo físico con la observación y análisis de la realidad, que les llevó a tomar decisiones de qué lugares, personajes o sucesos incluir en el proyecto y de cuáles prescindir. Se puso en práctica también el tratamiento de la información y la competencia digital al participar en el diseño y diagramación de las guías y de los cuentos y relatos desde el tipo de letra, el formato y hasta el papel en que iban a ser impresos. Finalmente, es importante destacar que los proyectos se realizaron en grupo con resultados satisfactorios.

En esta misma línea, la satisfacción de los alumnos y de la profesora responsable al llevar a la práctica los proyectos de innovación mencionados ha sido muy valiosa. Se ha notado un antes y un después en su puesta en marcha. Principalmente se ha observado en los estudiantes cambios de pensamiento y de actitud porque ahora son conscientes de que la enseñanza de la Historia en Educación Primaria no es tan compleja ni aburrida como se pensaba al inicio de la asignatura, sino que sólo depende de la metodología utilizada y por supuesto de la creatividad e interés del maestro.

Es cierto que aunque los resultados conseguidos hasta ahora han sido altamente motivadores y con resultados mejores de lo esperado, las estrategias didácticas propuestas son factibles de mejora y de un análisis crítico más profundo y detallado. Los cambios que serán necesarios incorporar en el futuro van fundamentalmente orientados a la adaptación de los recursos (guía turística, cuentos y relatos) al primer ciclo de Primaria.

Finalmente, es pertinente agradecer a la Facultad de Educación que permitió la puesta en práctica de estos proyectos educativos con el único propósito de conseguir la mejor formación de los estudiantes. Y por supuesto, a los alumnos de la asignatura de Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Sociales que con su esfuerzo y trabajo han demostrado, y sobre todo, se han demostrado así mismos que creatividad y ganas de trabajar tienen de sobra.

BIBLIOGRAFÍA

Arredondo, M. y otros. (2006). Nuevo Manual de Didáctica de las Ciencias Histórico- Sociales. México: Limusa Noriega.

Cooper H., (2002). Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria. Madrid: Morata S. L. Ministerio de Educación Cultura y Deporte.

Domínguez Garrido, M^a. C. (coord.) (2004). Didáctica de las Ciencias Sociales. Madrid: Pearson Prentice Hall.

Feliu Torruella, María. (2011). Metodología de enseñanza y aprendizaje del arte en la Educación Primaria. Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales N° 25. 95-102.

Hernández Cardona, Frances X. (2002). Didáctica de las Ciencias Sociales, geografía e historia. Barcelona: Editorial Graó.

Miralles Martínez, Pedro; Rivero Gracia, Pilar (2012). Propuestas de innovación para la enseñanza de la Historia en Educación Infantil. REIFOP. 15(1).81-90. (Enlace web: <http://www.aufop.com>- consultado en fecha (26-02-13)

Prats, Joaquim. (coord.) (2011). Geografía e Historia. Investigación, innovación y buenas prácticas. (Col. Formación del Profesorado. Educación Secundaria). Barcelona: Ministerio de Educación y Editorial Graó.

TABLAS Y FIGURAS



Figura 1. Ubicación geográfica e índice de la guía turística de Moratalla para el 1º curso de



Figura 2. Ubicación histórica de Bullas para el 2º curso de Educación Primaria.

Ponencia presentación comunicaciones Comunicación Audiovisual, Periodismo y Publicidad y Relaciones Públicas

*José Manuel Noguera Vivo.
Universidad Católica San Antonio de Murcia.*

La situación de las instituciones educativas, especialmente en la educación superior, es paradójica respecto a su grado de innovación docente. Mientras que por un lado se ven sometidas a una constante auditoría y revisión externa de procesos de calidad, informes diversos y no pocos cambios legislativos (normalmente uno con cada cambio de Gobierno), internamente es tal vez una de las instituciones que menos ha cambiado en el último siglo. En otras palabras, se imparte clase de una manera no muy diferente a como se hacía hace cincuenta años. En lo fundamental hay un profesor con su clase magistral y unos alumnos que escuchan. Apenas hay cambios, porque no podemos caer en el error de pensar que la mera introducción de una tecnología supone una innovación docente. Adoptar una tecnología cualquiera para seguir haciendo lo mismo no es innovar, la innovación procede de las estrategias, los contenidos y los objetivos, no de utilizar nuevos instrumentos.

Recientemente publiqué un capítulo centrado en cómo podría cambiar la docencia de Ciencias de la Comunicación con una perspectiva donde el verdadero protagonista fuese el alumno. El refuerzo diario de ciertas competencias digitales le ayudarían a construir su identidad pública online y presentar proyectos a una audiencia real más allá del ámbito universitario, identificando las necesidades de su entorno y usando de forma crítica y responsable las herramientas de comunicación que tiene a su alcance (Noguera, 2012). Siguiendo esta línea, se presentan varios artículos que plantean aspectos importantes sobre la docencia, la tecnología y la innovación.

La presente sección de este libro, centrada en las áreas de Ciencias de la Comunicación, presenta tres trabajos que tanto individualmente como en conjunto, representan un certero esbozo de los desafíos y retos que tiene la comunidad educativa (tanto docentes como alumnos) ante un escenario especialmente marcado por la influencia de las tecnologías de la información y la comunicación. Una enseñanza más colaborativa, abierta, práctica y experimental que nunca son algunas de las tendencias metodológicas que, a través de la experiencia personal de los autores, se desarrollan en los siguientes tres artículos.

Mientras que González-Sicilia, Parra y Galindo presentan los resultados de una interesante experiencia cooperativa e informal con los alumnos a través de la red social Facebook, Miguel Ángel Nicolás explica cómo desde un proyecto de innovación docente en el área de Publicidad se pueden coordinar todas las asignaturas de un curso para simular la realidad profesional, hasta el punto de desembocar con la celebración de un certamen publicitario temático que premia las mejores prácticas de los alumnos. Por último, el profesor Josep Manuel Martínez

Polo desarrolla las características del proyecto MOOC implantado en la UCAM. Unos Massive Online Open Courses (MOOC) que, como nueva next big thing y como ocurre con toda tecnología, comenzarán a aportar innovación docente cuando dejen de ser la next big thing.

BIBLIOGRAFÍA

Noguera, J. M. (2012). Reflexiones en el aula para nuevos procesos de aprendizaje, en Sanchez, H. (ed.) Innovación, Educación, Periodismo y Tecnología en la Universidad, Madrid: Dykinson.

COMUNICACIONES

LA VARIABILIDAD METODOLÓGICA EN LOS GRADOS DE COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL, PERIODISMO Y PUBLICIDAD Y RELACIONES PÚBLICAS

El uso de Facebook como herramienta de aprendizaje colaborativo en la asignatura de Marketing aplicado a la Comunicación

Manuel González-Sicilia

María Concepción Parra

Félix Galindo

Departamento de Ciencias Sociales y de la Comunicación.

RESUMEN

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha cambiado la manera de enseñar, poniendo al alumno como eje central de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Siguiendo este paradigma, decidimos implantar una nueva herramienta para potenciar el aprendizaje colaborativo entre nuestros alumnos. Así, en la asignatura de Marketing aplicado a la Comunicación, que se imparte en los grados de Publicidad y Relaciones Públicas, Periodismo y Comunicación Audiovisual, en la modalidad de enseñanza presencial y como complemento a los materiales a disposición de los estudiantes a través del Campus Virtual de la Universidad, se ha creado un grupo en la red social Facebook, en el que los alumnos pueden compartir información, experiencias y opiniones sobre el entorno de Marketing en los medios de comunicación.

Una vez finalizado el curso, para comprobar si los estudiantes han adquirido las competencias de capacidad y habilidad para buscar, seleccionar y jerarquizar cualquier tipo de fuente o documento y, colaborar y cooperar con otros profesionales, hemos analizado el tráfico de información y la implicación de los alumnos en la red social realizando un recuento pormenorizado de sus intervenciones. Los resultados indican una alta participación y un gran número de respuestas a los hitos planteados, teniendo en cuenta que el grupo ha sido totalmente alimentado por las aportaciones de los alumnos. La principal utilidad que encontramos en esta actividad es la motivación del alumnado, ya que se ha conseguido una participación muy superior a la obtenida con otras herramientas utilizadas con anterioridad, como son los foros y los chat de que disponemos en la plataforma virtual de la Universidad.

PALABRAS CLAVE:

aprendizaje colaborativo, Facebook, Marketing, redes sociales.

PRESENTACIÓN

El Espacio Europeo de Educación superior (EEES) en el que está inmersa la Universidad española promueve metodologías de enseñanza que distan mucho de las tradicionales lecciones magistrales que venían predominando en la realidad universitaria de nuestro país. De hecho, una de las premisas fundamentales del nuevo modelo de aprendizaje es que el alumno sea el centro de todo el proceso.

Para conseguir que los jóvenes se impliquen más en este proceso es necesario diseñar actividades, utilizar herramientas, generar debates, etc. en los medios apropiados. Por ello, y sabiendo que las redes sociales son en la actualidad un medio de comunicación muy utilizado por los jóvenes decidimos utilizarlas como vehículo de comunicación entre nuestros alumnos, de modo que mediante su participación en ellas alcanzaran algunas de las competencias de nuestra asignatura. Principalmente pretendíamos fomentar el trabajo colaborativo y el trabajo autónomo del alumno.

En la actualidad se está produciendo un incremento exponencial de la utilización de las redes sociales por un creciente número de usuarios. Estudios como el publicado en abril de 2013 por The Cocktail Analysis, en la quinta Oleada del Observatorio de Redes Sociales, indican que las grandes redes sociales: Facebook, Twitter y Tuenti, mantienen su hegemonía, pero también muestran que están apareciendo nuevas fórmulas, como Google+, Instagram o Tumblr. Además, el informe indica que el acceso a dichas redes se produce cada vez más a través de dispositivos móviles, como *smartphones* y *tablets*, en detrimento del ordenador personal y el portátil.

El estudio mencionado hace también aportaciones muy importantes a tener en cuenta en el contexto español.

- a) La sofisticación de los usuarios. Cada vez hay más redes, más usos, más puntos de contacto, con la práctica universalización de las redes sociales. Así, un 91% de los internautas españoles tiene cuentas activa, con una media de 2,31 redes por persona. Además, el acceso a las mismas mediante *smartphones* es muy importante, puesto que 6 de cada 10 sujetos usan internet en el dispositivo móvil, y de ellos un 55% accede a redes sociales.
- b) Facebook es la red preferida por los internautas españoles. Los datos muestran que Facebook es usada por el 83%, Tuenti baja hasta el 27%, Twitter crece al 47%. Si bien, los usuarios de estas dos últimas indican que también tienen cuenta en Facebook en el 88% y en el 86% de los casos, respectivamente.

Twitter es la red de moda, ya que al incorporarse las “celebrities” los jóvenes también lo hacen. Por su parte Tuenti sigue siendo la preferida por los más jóvenes, ya que el uso preferido es la diversión. Sin embargo, estos adolescentes conforme van creciendo van integrándose en Facebook, porque la encuentran más atractiva y útil, y por el hecho de ser internacional.

- c) El 59% de los internautas españoles participa en una comunidad de temática específica, y refiriéndonos ya exclusivamente a Facebook, que ha sido la plataforma elegida para implementar la experiencia didáctica, el 29% de sus usuarios indican que cada día la usan en mayor medida, y el 63% la utiliza para comentar temas relacionados con el estudio o el trabajo, y el 80% de los usuarios entre 18 y 24 años accede a las redes sociales diariamente.
- d) Se incrementa la presencia de otras plataformas sociales como Google+, Instagram o Tumblr, que deberán ser observadas.

Las cifras anteriores vienen a indicarnos que en la actualidad las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) están permitiendo a las personas relacionarse de formas muy diferentes. Por ello, se afirma que “La interacción social ha dejado de ser patrimonio exclusivo del contexto presencial para estar cada vez más presente en la comunicación que se produce en red” (Martínez, 2011: 15).

Las TIC forman parte del entorno cotidiano de los jóvenes, nuestros alumnos, que pasan gran parte de su tiempo conectados a internet. De hecho, cuando se acomodan en su banco en las aulas, lo primero que ponen sobre la mesa no es un libro, un cuaderno o un bolígrafo, suele ser un dispositivo móvil tipo *smartphone* o una , ambos con conexión a internet. Esto implica que pueden comunicarse con cualquiera, sin limitaciones geográficas, en tiempo real. Por tanto, la universidad no puede quedar al margen de las nuevas redes de comunicación que habitualmente utilizan los jóvenes.

De hecho, nuestros alumnos constituyen lo que Prensky (2006) denomina la generación de “nativos digitales”, que además configuran un grupo que Varela (2006) sitúa a los nacidos entre 1982 y 2002. En definitiva los alumnos que tenemos hoy y en los próximos años. Además, el Informe Horizon 2012, del New Media Consortium, indica que los dispositivos móviles y las redes sociales son las tecnologías que tendrán una mayor implantación y un mayor impacto en la educación en el corto plazo.

De acuerdo con García-Valcárcel y Tejedor (2012) las teorías actuales del aprendizaje reconocen la importancia de las relaciones sociales así como la interacción con el otro en la adquisición de conocimiento. Además, como afirma Peres i Garcias (2011: 95) uno de los retos que las redes sociales plantean a los educadores es “crear redes sociales entre docentes y alumnos para aprender unos de otros en un plano diferente al aula, (presencial o virtual)”.

OBJETIVO

El objetivo principal de la experiencia docente que se describe en este trabajo es fomentar el trabajo colaborativo y el trabajo autónomo de nuestros alumnos en la asignatura de Marketing aplicado a la Comunicación. De este objetivo principal se desprende un segundo objetivo, disponer de una herramienta que nos permita comprobar la adquisición de competencias de nuestros alumnos, concretadas en resultados de aprendizaje.

Las competencias que se pretenden desarrollar con la experiencia docente citada son las siguientes: capacidad y habilidad para buscar, seleccionar y jerarquizar cualquier tipo de fuente o documento y, colaborar y cooperar con otros profesionales. La asignatura Marketing aplicado a la Comunicación, se imparte en los Grados de “Comunicación Audiovisual”, “Publicidad y Relaciones Públicas” y “Periodismo”.

Los contenidos que se pretenden potenciar con la experiencia docente señalada son los siguientes: Los entornos en los que se desarrollan y actúan las empresas de comunicación y, los modelos de comportamiento de los consumidores de medios de comunicación. Poner el énfasis en estos contenidos no excluye el tratar todos los desarrollados en clases magistrales, prácticas y seminarios, ya

que el grupo se crea con la finalidad de compartir opiniones entre sus miembros, pudiéndose tratar cualquier tema, con la única limitación de que estén en relación con los contenidos de la asignatura.

DESTINATARIOS Y METODOLOGÍA

Los destinatarios de la actividad son los alumnos de segundo curso de los grados de “Comunicación Audiovisual”, “Publicidad y Relaciones Públicas” y “Periodismo”, que estén matriculados en la asignatura Marketing aplicado a la comunicación.

Con el inicio de las clases del segundo semestre del curso 2012/2013, se invitó a los alumnos matriculados en la asignatura a solicitar su inclusión en un grupo “cerrado” en Facebook en donde se tratarían aspectos relacionados con los contenidos que en ella se imparten. La pertenencia al grupo es voluntaria y este no tiene moderador. El profesor asume el rol de administrador y controla que todos los contenidos que en él aparezcan se sujeten a las normas establecidas de antemano para el buen funcionamiento del grupo.

Cualquier alumno puede proponer discusiones, subir materiales o invitar a eventos que sean pertinentes para la formación de los componentes del grupo. El profesor, o profesores, son en este aspecto un miembro más, sin ningún tipo de privilegio. Además del profesor encargado de la asignatura se invitó a participar en el grupo a otros profesores, que podían aportar conocimientos al grupo dada su especialidad. Estos profesores invitados fueron, la profesora Miralles González Conde y el profesor Galindo Marín, de la facultad de Ciencias de la Comunicación, y, la profesora Parra Meroño, de la de Ciencias Jurídicas y de la Empresa.

RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA

En este epígrafe se detallan los resultados de la experiencia realizada, en términos de participación de los estudiantes en el grupo de Facebook creado. Para averiguar el impacto de la experiencia en el alumnado hemos realizado un recuento de las entradas y del tipo de participación y uso de la red social por parte de los estudiantes.

A continuación la tabla 1 muestra los datos de participación de los alumnos en el grupo de Facebook.

Tabla 1. Actividad del grupo de Facebook

Miembros grupo	51	64.5%
Ausentes	28	35.5%
Total alumnos matriculados	79	100%
Participantes no iniciadores	25	49%
Iniciadores	26	51%
Intervenciones/día	10.5	

Seguidores/día	42.3
Entradas	92
Enlaces subidos	79
Comentarios	358
Me gusta	589
Mensajes	
Alumnos	16
Nº mensajes	142

Se observa en la tabla 1 una buena participación del alumnado en la experiencia a través de las redes sociales, si tenemos en cuenta su carácter voluntario. De hecho, un 64.5% de ellos participaron en la actividad. No obstante, su intervención fue desigual en cuanto al modo de participación. Así, un 51% lo hicieron de forma activa, es decir, iniciando foros de debate, mientras que un 49% mostraron un comportamiento más pasivo. De cualquier forma cada una de las intervenciones en el foro fue seguida por un promedio de 42,3 alumnos de los 51 participantes, lo que supone un 83% de los miembros del grupo. Además, el grupo registró 10.5 intervenciones por día, lo cual se puede considerar como muy elevado teniendo en cuenta que el número de participantes asciende a 51 estudiantes.

Otro aspecto a destacar es que se registraron 92 entradas, se colgaron 79 enlaces de interés para la asignatura y se realizaron 358 comentarios, además de 589 del tipo “me gusta”.

A continuación, la tabla 2 muestra el perfil de los participantes.

Tabla 2. Perfil de los participantes		
Miembros del grupo por titulación		
Periodismo	20	39.21%
Publicidad	16	31.38%
Audiovisual	15	29.41%
Publicidad		
Participan	16	55.17%
No participan	13	44.83%
Total publicidad	29	100
Periodismo		
Participan	20	74.07%
No participan	7	25.93%
Total periodismo	27	100
Audiovisual		

Participan	15	65.21%
No participan	8	34.79%
Total Audiovisual	23	100
Sexos		
Masculino	21	41.17%
Femenino	30	58.83%
Sexo Iniciadores		
Masculino	16	61.53%
Femenino	10	38.47%
Total	26	100
Tipo de participación	Activos	Pasivos
Periodismo	9	11
Publicidad	5	11
Audiovisual	12	3
Totales	26	25

Si los datos anteriores (tabla 2) se analizan por titulación, se puede observar que los alumnos de Periodismo son los más participativos, con un 74,%, seguidos de los de Comunicación Audiovisual y de los de Publicidad, que lo hacen en 65% y 55%, respectivamente. Finalmente, en cuanto al perfil demográfico de los participantes, las mujeres fueron más participativas que los hombres, con un 58,83% frente a un 41,17%, respectivamente. No obstante, los hombres fueron más activos que las mujeres, puesto que de los participantes un 61,53% fueron también iniciadores, mientras que de las mujeres participantes, iniciaron temas tan solo el 38,47%.

ELEMENTOS DE LA INNOVACIÓN

Conocedores de los estudios realizados sobre el comportamiento y usos de los jóvenes en las redes sociales, en el curso 2012/2013, implementamos una nueva experiencia docente. Crear un grupo a través de Facebook con acceso reservado exclusivamente a los alumnos de la asignatura para que sirviese de plataforma de intercambio de materiales aportados por ellos, y de expresión de sus opiniones sobre lo tratado en las clases, tanto magistrales como prácticas.

VALORACIÓN PERSONAL Y PROSPECTIVA

Estamos moderadamente satisfechos con la experiencia llevada a cabo este curso con los alumnos participantes en el Grupo de Facebook, ya que la participación de estos ha sido muy estimable, no solo por el número de intervenciones sino también por la calidad de los contenidos de éstas. Se han tratado un buen número de temas relacionados con la asignatura, fundamentalmente relacionados con los contenidos teóricos, como, los referidos a segmentación y posicionamiento, análisis de las audiencias de medios, y productos ofertados por los medios de comunicación, tanto de la radio como de la televisión y de la prensa escrita. Se ha realizado un seguimiento de los acontecimientos más relevantes del marketing de los medios de comunicación durante el periodo de tiempo en el que el grupo ha permanecido activo, así como de los cambios en las estructuras de los medios existentes, aparición de otros nuevos y adaptaciones de estos a las nuevas formas de consumo de medios. También han tenido cabida algunos temas relacionados con la ética de los medios y con sus acciones de responsabilidad social corporativa.

De cualquier forma, como última actividad del grupo, solicitamos a los alumnos que cumplimentaran una encuesta en la que expresaran, entre otros aspectos su grado de satisfacción con la experiencia. Nos gustaría destacar, que al 29% de los alumnos la experiencia les ha parecido bastante útil para complementar su formación académica, mientras que el 41% afirman que lo ha sido mucho o muchísimo.

A la pregunta ¿cómo valoras tu participación en el Grupo para tu formación académica?, le dan un notable el 36% de los encuestados, y sobresaliente un 33%. Otra consecuencia positiva de la actividad en el Grupo ha sido que los alumnos relacionasen los contenidos tratados en clase con el acontecer diario de los medios y con su futuro desarrollo profesional. Preguntados por esto, el 65% de los alumnos encuestados afirman que existe esa relación en un grado de mucho y muchísimo.

Aunque no se buscaba al implementar la experiencia, también nos ha servido para conocer mejor a nuestros alumnos. Ellos realizan comentarios a través de las redes sociales con más libertad que en el aula, y esto nos permite conocer mejor sus inquietudes, sus necesidades, y sus maneras de enfocar determinados problemas; lo que sin duda contribuye a que los profesores adaptemos nuestras explicaciones a las condiciones del grupo, en general, y de algunos alumnos, en particular.

Ahora que ha terminado el curso, el Grupo de Facebook sigue abierto por petición de los alumnos más activos. De cualquier forma hay muchos aspectos para mejorar en cursos próximos: Creemos que el profesor debe iniciar algunos temas para que el punto de encuentro que supone el grupo esté siempre animado, sobre todo en el último mes del curso, en el que se observa un cierto decaimiento en las intervenciones. Sería conveniente buscar algún elemento que motivase a los alumnos a participar en las discusiones desde el primer momento, y sobre todo a recuperar a los no participantes. Con el objetivo de mejorar la herramienta se está realizando una encuesta a los alumnos al finalizar la experiencia para conocer cuales son sus expectativas y sus reparos.

AGRADECIMIENTOS

Queremos agradecer a todos nuestros alumnos su participación en la experiencia de aprendizaje, sin ellos este trabajo no hubiera sido posible, así como a la profesora Miralles González-Conde por sus siempre atinadas observaciones.

BIBLIOGRAFÍA

5ª Oleada Observatorio de Redes Sociales de The Cocktail Analysis, <http://es.slideshare.net/TCAnalysis/5-oleada-observatorio-redes-sociales> (consultado el 8 de mayo de 2013).

García-Valcárcel, A. y Tejedor F.J. (2012). Los profesores ante el trabajo colaborativo con apoyo de las TIC: valoraciones y usos. Actas del Congreso Edutec 2012. pág 304.

New Media Consortium (2013). Informe Horizon. Edición para la enseñanza universitaria 2012 <http://www.nmc.org/pdf/2012-horizon-report-HE-spanish.pdf> (consultado el 9 de mayo de 2013).

Martínez Sánchez, F. (2011). CIPRECES. Hábitos de comunicación y Relaciones Sociales en contextos Presenciales y Virtuales http://issuu.com/giteumu/docs/cipreces_memoria_final (consultado el 8 de mayo de 2013).

Pérez i Garcias, A. (2011). Comunicación digital en la sociedad del siglo XXI. En Martínez y Solano. Comunicación y relaciones sociales de los jóvenes en la red. Alcoy: Marfil.

Prensky (2006). Don't bother me, mom-i'm learning. How computer and video games are preparing your kids for 21st century success and how you can help. St. Paul: Paragon House.

Varela, F. (2006). La generación net y sus retos virtuales. http://sepiensa.org.mx/contenidos/2005/generacionNet/genNet_1.html (consultado el 8 de mayo de 2013).

Proyecto de innovación docente “Primer certamen universitario de publicidad y relaciones públicas: smartcities&smartspaces”

Miguel Ángel Nicolás Ojeda

Departamento de Ciencias Sociales y de la Comunicación

RESUMEN

Durante el curso académico 2012/2013, el grupo de investigación “Publicidad y Relaciones Públicas: redefiniciones, públicos y medios”, inscrito en el departamento de Ciencias de la Comunicación de la UCAM, diseñó y ejecutó el proyecto de innovación docente “I certamen universitario de publicidad y relaciones públicas: smartcities&smartspaces”. El objeto principal del proyecto fue coordinar, en tiempo, temática, contenidos y resultados, las prácticas de las asignaturas de cuarto curso de grado de Publicidad y Relaciones Públicas. De este modo, los resultados de las prácticas académicas de las asignaturas adscritas al proyecto mantenían una obligada continuidad horizontal y vertical bajo una estructura que simula la realidad profesional. Como resultado de este proyecto, el 5 de junio de 2013 se celebró el “I certamen universitario de publicidad y relaciones públicas: smartcities&smartspaces” en el que los alumnos partícipes en este proyecto expusieron públicamente sus trabajos y fueron premiadas las mejores prácticas de cada categoría.

PALABRAS CLAVE:

publicidad y relaciones públicas, prácticas, innovación docente, smartcities.

OBJETIVOS

El objetivo principal de este proyecto es mejorar el rendimiento académico de los alumnos en las actividades prácticas de las asignaturas de cuarto curso del Grado de Publicidad y Relaciones Públicas mediante la simulación en las aulas de la actividad profesional de la publicidad. Tal propósito se justifica a partir de la diversidad de tareas y especialistas que la producción publicitaria requiere para alcanzar sus fines. “Entre los grandes atractivos de la publicidad está sin duda la riqueza de interlocución e intercambio entre gentes muy diferentes, ya sea personal interno, clientes, colaboradores externos o proveedores. El arco de especialidades con las que se entra en contacto es ciertamente extenso y lleno de interés: sectores, corporaciones, industrias, empresas y negocios de todo tipo, el mundo de los medios de comunicación, la industria publicitaria de apoyo surtida de profesiones artísticas, artesanas y técnicas, los consumidores a quienes se estudia y se escucha de diversas maneras y con diferentes metodologías” (González, E., 2005).

Para alcanzar tal fin, se propone:

Coordinar las actividades prácticas de las asignaturas de cuarto curso del Grado de Publicidad y Relaciones Públicas mediante la interacción vertical y horizontal de las competencias y resultados adquiridos en la ejecución de las prácticas de cada asignatura participante en este proyecto.

Otros objetivos propuestos en este proyecto han sido:

- a) Mejorar el rendimiento académico y la calidad de las prácticas académicas de los alumnos de primer curso del Grado de Publicidad y RR.PP., presentando sus prácticas académicas en el certamen de publicidad a través de la sección “junior”.
- b) Motivar a todos los alumnos del Grado de Publicidad y Relaciones Públicas a participar en el certamen a través del concurso “smartspace” como una sección “abierta”.

Para la coordinación entre prácticas de diferentes asignaturas ha sido fundamental ajustar el diseño y coordinación de las mismas a las competencias académicas recogidas y publicadas en la memoria oficial del Grado de Publicidad y RR.PP. de la UCAM. En este sentido debemos recordar que “entre las aspiraciones del Modelo de Enseñanza Superior Europeo sin duda destaca el aprendizaje integral del alumno, de manera que éste no limite sus capacidades a la competencia memorística sino que desarrolle sus competencias de modo integral–intelectual, profesional y humano- para que puedan verse satisfechas las demandas que comportan una formación integral” (Andrés Aucejo, 2009: 4). Siguiendo estos parámetros, este proyecto actúa sobre las competencias que a continuación se listan:

- Estudio de las estrategias y procesos encaminados a la creación y realización de mensajes publicitarios en los distintos soportes y medios de comunicación
- Capacidad y habilidad para establecer el plan de comunicación.
- Capacidad y habilidad para dar forma creativa al mensaje.
- Capacidad y habilidad para la creación y desarrollo de elementos gráficos, imágenes, símbolos o textos.
- Capacidad para aplicar técnicas y procesos de producción en la organización de eventos culturales.

DESTINATARIOS

Este proyecto está dirigido a tres grupos de alumnos. El grupo principal lo forman los alumnos del Grado Publicidad y Relaciones Públicas de la UCAM matriculados en las asignaturas Estrategias de la Comunicación Publicitaria, Organización Empresarial de la Publicidad y RR.PP, Taller de

Producción Publicitaria impresa, Relaciones Públicas estratégicas, Dirección de arte y redacción publicitaria, Taller de producción audiovisual publicitaria, Producción y Organización de Eventos. El segundo grupo lo constituyen los alumnos matriculados en la asignatura de primer curso Publicidad y Relaciones Públicas.

Por último, todos los alumnos matriculados en el Grado de Publicidad y Relaciones Públicas pudieron participar en el proyecto a través de la sección abierta smartspaces convocada por el Ayuntamiento de Murcia y coordinada como una acción dentro del “I certamen universitario de publicidad y relaciones públicas: smartcities&smartspaces”.

METODOLOGÍA

Para la coordinación del proyecto se constituyó una comisión compuesta por todos los profesores participantes en el mismo. La comisión creó y coordinó las fases del plan de trabajo, redactó las bases del certamen publicitario, las hizo públicas, explicó el proyecto a los alumnos, organizó el evento y lo promocionó. Para su ejecución se siguió el siguiente cronograma y plan de trabajo dividido en ocho fases:

En la **Fase 1** se constituyó la comisión de profesores participantes. En primer lugar, la comisión delimitó el concepto “smartcity (ciudad inteligente)” para el desarrollo de los proyectos grupales por parte de los alumnos. Así, todo los trabajos presentados debían recoger acciones de comunicación que promocionasen iniciativas para el desarrollo de ciudades inteligentes, comprometidas con el medio ambiente y con el uso de elementos arquitectónicos de vanguardia ideados para la interacción y la vida de los ciudadanos. Este marco alberga los proyectos de comunicación encaminados a comprometer a los distintos agentes (ciudadanos, entidades públicas, ayuntamientos o empresas) en un proceso de mejora constante. Como ejemplos, a los alumnos se les señaló las iniciativas de Smartcities que siguen: Málaga, Ámsterdam, Tampere, Turku, Londres, París, Vancouver y Copenhague, SmartSantander y Murcia.

Una vez delimitado el concepto de trabajo, la comisión expuso a los alumnos las prácticas específicas que forman parte de este proyecto y el modo en el que estas prácticas están conectadas, así como su porcentaje de evaluación en cada asignatura. El responsable de coordinar esta fase fue el investigador principal del proyecto y se ejecutó en septiembre de 2012

En la **Fase 2** se constituyeron los grupos de prácticas en cada una de las asignaturas, se realizaron las primeras actividades de investigación y se presentaron las primeras versiones de los proyectos “smartcities”. Aquellos alumnos no matriculados en alguna de las asignaturas participes quedaron exentos de evaluación y participación en la práctica correspondiente. El profesor responsable de cada asignatura ajustó las exigencias del sistema de evaluación de su asignatura a las necesidades de sus prácticas en función de las características de cada una.

Una vez delimitados los grupos, estos iniciaron un proceso de investigación, selección y descripción del producto, servicio, empresa o institución a anunciar. Finalmente, cada grupo presentó a la comisión sus propuestas “smartcities” según los siguientes parámetros: A. Descripción del caso: redacción del proyecto, definición del concepto, producto o servicio. Descripción de las características, beneficios y ventajas competitivas que lo definen. Descripción de los agentes sociales a los que

afecta. B. Definición del grupo de prácticas bajo el rol de una empresa de comunicación: ¿Quiénes somos (Rol: emisor-anunciante-empresa-institución-organización)?, ¿qué vamos a hacer? y ¿qué vamos a comunicar? C. Justificación: ¿Por qué el supuesto escogido es interesante para desarrollar un plan de comunicación? La justificación argumenta la coherencia del proyecto con la situación actual del mercado. La argumentación se fundamentó en la documentación fiable hallada en la fase previa de investigación. Esta fase se ejecutó en octubre de 2012 y los responsable de coordinar esta actividades fueron los profesores María Miralles y Salvador Hernández, a través de las prácticas de las asignaturas Estrategias de la comunicación Publicitaria y Relaciones públicas estratégicas, respectivamente.

Durante la **Fase 3** los grupos describieron el objetivo general de cada uno de los proyectos presentados: consecuencia de las fases anteriores cada grupo presenta un objetivo de comunicación asociado a cada proyecto. El responsable de la actividad fue la profesora María Miralles a través de las prácticas de las asignaturas Estrategias de la comunicación Publicitaria. La ejecución de esta fase fue en octubre de 2012

En la **Fase 4** los grupos elaboraron un informe técnico de la empresa/organización seleccionada por los alumnos como anunciante/emisor de su proyecto. A partir de esta tarea, los grupos realizaron una entrevista con los responsables de la empresa/organización (o institución afin) para conocer la historia, filosofía y valores de la empresa/mercado, la personalidad y estructura del anunciante, equipo y método de trabajo, funciones que realiza y objetivos que se propone con la comunicación que realizan en la actualidad. Esta tarea se realizó como práctica de la asignatura Organización empresarial de la publicidad y relaciones públicas bajo la tutela de la profesora María Socorro Arroyo.

En la **Fase 5** se desarrollaron dos tareas: A. El “plan estratégico de comunicación” se ejecutó en la asignatura Estrategias de la comunicación Publicitaria bajo la tutela de la profesora María Miralles. En esta práctica, los alumnos realizaron las siguientes actividades: Análisis de los antecedentes y situación actual de la comunicación publicitaria del anunciante escogido. Selección del concepto de comunicación publicitaria. Diseño de la estrategia de publicidad y del brief creativo y manifiesto. B. La elaboración del “plan estratégico de comunicación de relaciones públicas” se ejecutó en la asignatura Relaciones públicas estratégicas bajo la tutela del profesor Salvador Hernández. En esta práctica se desarrollaron las siguientes tareas: Análisis de la imagen corporativa de la institución/anunciante y elaboración de propuestas para la mejora en aquellas áreas que muestren deficiencias.

Durante la **Fase 6** se desarrollaron las acciones tácticas de cada proyecto presentado en la fase 5 repartidas entre prácticas de diferentes asignaturas. En la asignatura Dirección de arte y redacción publicitaria se redactaron los textos de las piezas publicitarias planteadas en los proyectos presentados bajo la tutela de los profesores Laura Cortés y Jesús Martínez. La redacción de los textos estuvo relacionada verticalmente con la ejecución de los conceptos creativos de comunicación generados en las prácticas de las asignaturas Estrategias de la publicidad y las relaciones públicas. Siguiendo los mismos parámetros, se realizaron las prácticas de la Asignatura Taller de producción publicitaria audiovisual, bajo la tutela del profesor Miguel Ángel Nicolás. En este práctica, se grabó y editó el anuncio o video institucional de cada proyecto. Los videos incorporaban el concepto creativo y la estrategia de comunicación presentadas en las prácticas de las asignaturas Estrategias de la publicidad y las relaciones públicas y Relaciones Públicas estratégicas. El video se ajustó horizontalmente a

las propuestas creativas planteadas en la asignatura Dirección de arte y redacción publicitaria. El plató de televisión de la UCAM y las salas de edición y postproducción fueron escenario para la realización de la práctica. La fecha de presentación de todas las tareas de esta fase fue mayo de 2013.

En la **Fase 7**, se hizo partícipes en el proyecto a los alumnos de 1º curso a través de la asignatura Publicidad y Relaciones Públicas, bajo la tutela de la profesora María del Mar Grandío, así como al resto de alumnos del grado, creando las secciones junior y abierta bajo la denominación “Smartspace” en colaboración con el Ayuntamiento de Murcia. En esta práctica los estudiantes de 1º del Grado en Comunicación participaron en el proyecto con la realización de tres acciones publicitarias en medios no convencionales, principalmente, en social media. Se valoró, la idoneidad de la estrategia planteada, así como su creatividad. Los tres mejores trabajos fueron expuestos en la Sección Junior del certamen.

En la **Fase 8**, la Comisión se centró en la producción y organización del certamen. En primer lugar seleccionó la imagen gráfica del evento entre las diferentes propuestas presentadas en enero de 2013 por los alumnos en la asignatura Taller de Producción Gráfica del evento bajo la tutela del profesor Blas José Subiela Hernández. Las propuestas presentadas incluían: 1.- Definición del Evento: Recopilación de información para el desarrollo de un pequeño manual de Identidad Visual del Certamen. 2.- Desarrollo del manual de identidad visual (identificadores básicos y aplicaciones) 3.- Desarrollo de una campaña de publicidad exterior para la promoción del festival. Una vez seleccionada la imagen, la comisión fijó los contenidos del evento y determinó su programa y tiempos. En esta tarea participaron los alumnos de grado y doctorado, Ciara García y David Sánchez respectivamente. A su vez, los alumnos de la asignatura Producción y organización de eventos, bajo la tutela del profesor Salvador Hernández, colaboraron mediante una práctica evaluable realizando las siguientes tareas: Elaboración del programa del evento. Guión del acto. Configuración de las mesas.

RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA

Como resultado de la ejecución de este proyecto, el pasado 5 de junio de 2013 se celebró en el salón de actos de la UCAM el “I Certamen universitario de Publicidad y Relaciones Públicas”, según el siguiente programa:

- 12.00 horas. Ponencia 5 Consejos para un futuro profesional de la comunicación.
D. Idamor Fernández.
- 16.00 horas. Presentación del proyecto de innovación docente “PMAFI-PID-03/13”.
- 16.10 horas. Sección Junior. Exposición de las prácticas de la asignatura “PUBLICIDAD Y LAS RR.PP” de 1er curso. Exposición de las tres mejores propuestas que los alumnos de esta asignatura han presentado al concurso ALEM-smartspaces. Prof. Responsable Dr. María del Mar Grandío.
- 16.30 horas. Sección Branding de la Huerta Exposición de las propuestas de “Cartel” e “Identidad Visual” para el I Certamen Universitario de Publicidad y Relaciones Públicas, desarrolladas por los alumnos de la asignatura Taller de producción publicitaria impresa de 4º Curso. Prof. Responsable Dr. Blas Subiela.

- 17.00 horas. Sección Gráfica. Exposición de las propuestas de “gráficas” desarrolladas por los alumnos de la asignatura “Dirección de arte y redacción publicitaria” de 4º Curso. Prof. Responsables Dra. Laura Cortés y Dr. Jesús Martínez
- 17.30 horas. Sección audiovisual. Proyección de los spots “Smartcities” desarrollado en las prácticas de la asignatura “Taller de producción publicitaria audiovisual” de 4º curso. Prof. Responsable. Dr. Miguel Ángel Nicolás.
- 18.00 horas. Entrega de premios. Jurado: Idamor Fernandez y profesores de la Facultad de Comunicación.
- 18.30 horas Presentación y entrega de premios Concurso publicitario Smartspace-ALEM- Ayuntamiento de Murcia.

OTROS RESULTADOS:

El Ayuntamiento de Murcia, a través de la Agencia Local de Energía de Murcia, ALEM (<http://www.energiamurcia.es>), participó en el proyecto mediante la convocatoria de un concurso de ideas publicitarias para la sección “smartspaces”. Se presentaron 17 propuestas por parte de los alumnos de la Facultad de Ciencias de la Comunicación. Las mejores propuestas fueron premiadas con lectores de libros digitales y bonos para la comprar de libros digitales y la realización de prácticas en el área de comunicación de la Agencia Local de la Energía de Murcia.

VALORACIÓN PERSONAL Y PROSPECTIVA

La Universidad, como institución educativa, ha utilizado, tradicionalmente, metodologías centradas en lecciones magistrales dirigidas hacia el pensamiento detenido y el estudio teórico de la disciplina ocupada, “el profesor era transmisor del conocimiento y único responsable de la enseñanza reglada, siendo su autoridad reconocida en la sociedad” (Tello y Aguaded, 2009: 45). Si bien es cierto que distintas reformas educativas nacionales y europeas han afectado directamente en el desarrollo y aumento de las horas prácticas en los planes de estudio actuales y en el uso de metodologías que aumenta la participación en el aula por parte de los alumnos, las tareas y funciones académicas tradicionales del profesorado universitario están siendo modificadas claramente por la omnipresencia de, cada vez más variedades, tecnologías digitales ocupadas en el ocio, la comunicación y la transmisión de información.

A su vez, la efímera transformación de estos instrumentos convierte a los sujetos en meros nexos, transmisores, de contenidos, cuyo procesamiento no acoge la reflexión adecuada. En este sentido, en referencia tanto al docente universitario como al del resto de ámbitos educativos, Tello y Aguaded afirman que la función del docente apunta ahora “más que al paso de conocimiento de un ser a otro, a hacer que el alumnado se permita él mismo la posibilidad de buscar sus propio bagaje cognitivo y relacional, en un mundo plural como el que vivimos en los albores del siglo XXI” (2009: 45).

Desde estas premisas, este proyecto se ha esforzado en ofrecer al alumno un escenario centrado en la continuidad de los contenidos para que sus propuestas prácticas no dejase de mejorar en una verdadera evaluación continua, tanto en prácticas de asignaturas sincrónicas, como en las de asignaturas de semestres continuos.

En este sentido, este proyecto a permitido un control más exhaustivo y preciso de los trabajos de los alumnos. Cada práctica fue revisada por profesores de distintas asignaturas, ya que salvo la práctica inicial, el resto se iniciaban desde los resultados obtenidos en trabajos anteriores.

Una vez, realizadas las prácticas y celebrado el certamen, la comisión del proyecto pudo comprobar la motivación generada entre los alumnos de niveles inferiores del Grado de Publicidad y Relaciones Públicas de la UCAM que asistieron al evento. Los alumnos valoraron positivamente el acto y los trabajos presentados por sus compañeros y manifestaron su interés por exponer sus trabajos en ediciones posteriores del certamen.

Una vez analizados los resultados entre los profesores participantes en el proyecto, se comprobó que, los trabajos prácticos de los alumnos resultaron de mayor complejidad y profesionalidad que en cursos académicos anteriores. Además, se ha comprobado que el trabajo avanzado en una práctica ha repercutido directamente en el desarrollo de otras y que esto ha sido esencial para la celebración del certamen.

A su vez, la comisión reflejó como propuesta de mejora que el proyecto debía ser explicado y coordinado con mayor claridad en las primeras fases de ejecución, ya que, durante el primer mes de clases, los alumnos manifestaron no comprender con claridad las tareas de las fases 1, 2 y 3. Esto supuso un retraso en la ejecución de las prácticas del primer semestre y un esfuerzo añadido para los profesores responsables de la ejecución de las prácticas en este periodo.

AGRADECIMIENTOS

Este proyecto ha sido posible gracias al esfuerzo e implicación del equipo de profesores y alumnos que han participado en su desarrollo. Gracias su compromiso y motivación por mejorar y por ofrecer resultados de calidad, los trabajos presentados en el certamen obtuvieron una calificación alta en su evaluación. Por otra parte, el certamen celebrado el 5 de junio de 2013 contó con la colaboración de Idamor Fernández, Director creativo y socio fundador de Framboise Comunicación Digital, quien colaboró desinteresadamente impartiendo la ponencia “5 consejos para un futuro profesional en la comunicación”. Del mismo modo, fue fundamental la participación del Ayuntamiento de Murcia y la Agencia Local de Energía de Murcia quienes convocaron el “Concurso Smartspaces” como una sección abierta del certamen e invitando a la participación de todos los alumnos del Grado de Publicidad y RR.PP.

BIBLIOGRAFÍA

Andrés Aucejo, E. (2011). Proyecto de innovación docente sobre acción tutorial integral aplicada a los estudios de grado, másters oficiales de postgrado y programas nacionales e internacionales de movilidad-El modelo de la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona. REDU. *Revista de Docencia Universitaria*, 7(2), 1-19.

- Castellblanque, M. (2006): *Perfiles profesionales de la publicidad y ámbitos afines*. Barcelona: UOC.
- Frascara, J. (2000). *Diseño gráfico y comunicación*. 7ª edición. Buenos Aires: Infinito.
- Fuente Lafuente, C. (2006). *Manual práctico para la organización de evento. Técnicas de organización de actos II*. Madrid: Colección Área de Formación.
- García Guardia, M. y Menéndez Hevia, T. (2007). *Fundamentos de la realización publicitaria*. Madrid: Fragua
- Giquel Arribas, O. (2003). *El strategic planner: publicidad eficaz de vanguardia. La Planificación Estratégicapublicitaria en España*. Madrid: Cie Dossat.
- González Requena, J. y Ortiz de Zárate, A. (2006). *El spot publicitario: la metamorfosis del deseo*. Madrid: Cátedra.
- González, E. (2005). Escritos, directores de arte, planners... La profesión publicitaria por dentro. *Telos: Cuadernos de comunicación e innovación*, (64), 53-61.
- Navarro Gutiérrez, C. (2010). *Creatividad publicitaria eficaz: cómo aprovechar las ideas creativas en el mundo empresarial*. Madrid: ESIC.
- Ollé, R. (2005). *El planner: la voz del consumidor en la agencia. En Aproximación a la estructura de la publicidad*. Zamora: Comunicación Social Ediciones y publicaciones.
- Tello Díaz, J., & Aguaded Gómez, J. I. (2009). Desarrollo profesional docente ante los nuevos retos de las tecnologías de la información y comunicación en los centros docentes educativos. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (34), 31-47.

Implantando la filosofía MOOC: retos y oportunidades

Josep Manuel Martínez

Departamento de Ciencias Sociales y de la Comunicación

RESUMEN

Las universidades tienen la misión de preparar a sus alumnos para ser unos profesionales competentes en el mundo que viene. Parece una misión bien definida, pero el problema, claro está, reside en adivinar cómo será ese mundo futuro, aunque sea a corto plazo, para el que debemos preparar a nuestros alumnos. Todas las señales apuntan a que una característica más que probable de ese porvenir es la necesidad de seguir aprendiendo más allá de los estudios reglados tradicionales: el life-long learning.

Aprender a lo largo de la vida será posible si este aprendizaje no conlleva la disponibilidad de una gran franja de tiempo que distorsione un horario laboral al uso. El aprendizaje “on-line”, aunque no reduce el esfuerzo de estudio, permite la flexibilidad logística necesaria para poder formarse y compatibilizar esto con una jornada laboral. Hoy el mundo es global y los alumnos pueden aprender -y de hecho aprenden- en cursos facilitados por universidades de todo el mundo en plataformas como Coursera, Udacity o similares. En este artículo contamos la experiencia de la UCAM con la creación de su Unidad MOOC.

PALABRAS CLAVE:

e-learning, MOOC, life-long learning, innovación.

HACER UN MOOC (O DE CUANDO LA TECNOLOGÍA NO ES EL PROBLEMA)

El problema no es la tecnología. Es el cambio institucional. El problema es aprender cómo acreditar digitalmente a nuestros estudiantes y que el mercado de trabajo reconozca nuestras acreditaciones. El problema será en cómo hacer sostenible y rentable un proyecto basado en contenidos abiertos y el problema será cómo nuestros docentes manejarán miles de alumnos eficazmente.

Entonces: ¿Para qué queremos un MOOC? Si hay algo que es común a todos los auténticos MOOC es su carácter experimental. La experimentación implica adentrarse en terrenos no explorados, imprevistos y tiene como misión cambiar el estado actual de las cosas. Es lo que nos permite construir la educación del futuro. Los sistemas de formación y habilitación del profesorado, los sistemas de verificación de estudios, los sistemas administrativos de acreditación... todo está a prueba y puede sufrir cambios. Los MOOC son un instrumento más para saber cómo hay que cambiar todas estas cosas.

MISIÓN Y VISIÓN DE LA UNIDAD MOOC

Los MOOC tienen que ser parte de la estrategia corporativa. No se trata de ofrecer un curso online, sino de crear un entorno ágil (en el diseño y contenido de los cursos), internacional (en inglés y en español) y orientado al mercado (nuevas fuentes de ingresos, relaciones con la empresa y orientación de la investigación aplicada al mercado). El modelo MOOC consiste en videos online, lecturas, participación en foros y tests para controlar la evolución del aprendizaje. Hay una fuerte apuesta por el diseño y la innovación: no basta con empaquetar videos de profesores sino que el resultado tiene que ser sustancialmente diferente.

Quizá crear desde la Facultad de Comunicación de la UCAM una Unidad MOOC puede ser el germen de un futuro INNOVATION LAB que haga, como en otras universidades, de departamento de testeo y experimentación de las modalidades educativas que surjan. Ahora son los MOOC. En el pasado fue el e-learning. El futuro está por llegar.

OBJETIVOS

El objetivo de la Unidad MOOC es centralizar y distribuir de manera organizada todo el esfuerzo de la UCAM para ofrecer cursos online masivos y abiertos con vistas a ser un player dominante en el futuro mercado educativo online.

En términos de universidad privada: dar a conocer la oferta formativa online de la UCAM. O incluso: Posicionar la estructura cualitativa de todo producto docente online de la UCAM y transformarlo en retorno de inversión económico en matriculaciones.

ESTRUCTURA

La Unidad MOOC surge tras varias conversaciones informales entre miembros de la comunidad universitaria dentro de la Facultad de Comunicación. En esas conversaciones se plantea la posibilidad de crear cursos atractivos, de bajo coste, masivos y de alcance global.

En una reunión al efecto (en febrero 2013), se llega a la conclusión de que estamos ante una revolución de entidad global. Intuimos que el fenómeno de los MOOCs parece afianzarse, especialmente en los Estados Unidos conformando un impacto relevante en la enseñanza universitaria. La apertura hacia Asia de las plataformas líderes como Coursera o Udacity, y, en menor medida hacia Europa, nos hacen revisar el concepto de “mercado tradicional” universitario. Se configura un nuevo espacio global donde este “mercado tradicional” universitario queda fulminado en muchas vertientes: edades, nacionalidades, idiomas, formación de base, interacciones tipo local-global, virtual-presencial, etc. La participación de organizaciones como Pearson o Udacity tiene implicaciones importantes.

En una reunión con directivos de la institución se plantea hacer una jornada de reflexión en un hotel de Murcia durante el verano para discutir sobre la cuestión. En lugar de eso, decidimos ponernos en marcha y crear una Unidad pequeña, ágil y low-cost que canalizase esa innovación

educativa y experimentase con los MOOCs aprovechando recursos ya existentes (Servicio Polimedia) y explotando nuevas vías de conseguir alumnos para la UCAM.

Oficialmente se formaliza la Unidad MOOC en mayo 2013, con 2 personas a tiempo parcial (el profesor Josep Martínez y el becario Antonio Ródenas). Sin espacio físico asignado y con la intención de crear 2 cursos MOOC para el verano. 2 meses después, el 1 de julio, la UCAM lanza una nota de prensa ofertando 6 cursos gratuitos, masivos y online. Funcionamos a un ritmo intenso, casi como de startup. Eso sí, sin olvidarnos de que son una apuesta a largo plazo.

Nuestro concepto de experimentalidad y estrategia a corto y largo plazo.

Los MOOCs deberían constituir una apuesta a largo plazo en el entorno universitario donde la generación de un know how específico debería ser lo realmente importante. Para el éxito de los MOOCs se precisa una perspectiva a largo. Acciones a corto plazo pero perspectiva a largo.

Obviamente, la UCAM es una Universidad con unos recursos limitados. No somos un organismo que pueda permitirse tener un departamento experimental (al menos a corto plazo) así que la cuestión de la rentabilidad planea sobre nuestras cabezas.

DESARROLLO DE GOOGLE COURSE BUILDER

En esta primera fase de la Unidad MOOC la tecnología nos tendría que dar cobertura y respuesta a un conjunto de temas de forma muy relevante, poniendo foco en el usuario y todos los principios en los que pivota el éxito de los MOOC.

La tecnología debe ser sólida, sujeta a usabilidad, de uso intuitivo, fácil y atractivo. El Departamento de Ingeniería del Software ha puesto a nuestra disposición un técnico que nos ha posibilitado algo que, de no haber sido así, nunca habiésemos conseguido: poner en marcha nuestros cursos en nuestra propia plataforma.

La existencia de una comunidad internacional de desarrolladores de Coursebuilder, es una vía más para generar acuerdos, colaboraciones y sinergias entre universidades, centros de estudio y empresas a nivel mundial. No deberíamos desaprovecharla.

OTRAS PLATAFORMAS: TUTELLUS, MIRÍADAX Y COURSERA

Una de las decisiones que hemos tomado en estos dos meses es nuestra apuesta por Google Course Builder. Se trata de una plataforma extraordinariamente sólida que además concilia y permite la explotación de los excelentes recursos del ecosistema de las Google Apps for Education además de otras herramientas extraordinariamente interesantes en desarrollo por parte de Google. Esperemos que el tiempo nos de la razón.

Una de las cosas que no debemos dejar de analizar es el riesgo de los market places de cursos. La mera integración de un mismo curso abierto en diferentes plataformas provoca la segregación

y dispersión de sus alumnos potenciales lo que puede debilitar nuestros propios sistemas de oferta. Como universidad privada nos debatimos entre estar en todas las plataformas o estar alimentando a la bestia. Los marketplaces de cursos pueden llegar a comerse instituciones con muchos años a sus espaldas. No sé si dentro de quince años solo habrá diez universidades en el mundo tal y como las conocemos ahora. Pero en ocasiones da la sensación de que podemos ser como fabricantes de hielo ante la aparición de fabricantes de neveras.

Si ponemos nombre y apellidos, ahora mismo estamos siendo muy prudentes con Tutellus (con quienes hemos tenido reuniones y tenemos una relación cordial). No sabemos si serán la alternativa latina a Coursera o no. Particularmente nuestra intención es organizar en nuestra propia plataforma nuestros cursos (con Google Course Builder) y dar facilidades a otras organizaciones para que distribuyan nuestro contenido gratuitamente. Nada más y nada menos.

MiríadaX es un caso aparte. Se trata de una plataforma impulsada por Universia-CSEV en la que es muy importante estar. Ya hemos firmado el convenio y prepararemos cursos específicamente para esa plataforma, además de incluir alguno que ya tenemos hecho.

LOS VÍDEOS DE LA UNIDAD MOOC

Actualmente los videos que genera la Unidad MOOC se distribuyen en la plataforma YouTube. Nuestra intención es, además, que lo hagan en iTunes, en la que la UCAM ya está. El éxito puede venir porque uno de los videos se haga viral o por la estrategia Long Tail (muchos videos que hacen que Portalucam tenga tráfico cruzado).

La metodología de los MOOCs y el formato de sus vídeos tiene mucho que ver el éxito de la Khan Academy. Vídeos cortos, bien segmentados conceptualmente, expuestos con mucha claridad.

En una clase presencial los alumnos han pagado una matrícula, están física y formalmente “presos” en un aula y un profesor diligente está pendiente de modular la clase según las expresiones de los rostros de sus alumnos (cansancio, falta de atención, conversaciones...). En un MOOC los alumnos no ha pagado matrícula, generalmente están en casa, y tienen decenas de alternativas atractivas que compiten por captar su atención...

Si somos conscientes de esto llegaremos a la conclusión que nos hace falta innovar y avanzar en formatos de vídeos para MOOCs que incrementen su viralidad, atractivo y capacidad de captar la atención. Esta es la clave para afrontar uno de los puntos más débiles de los MOOCs: la baja tasa resultante entre los alumnos inicialmente matriculados y los finalmente certificados.

Si comparamos la calidad (imagen, sonido, careta de entrada y salida) con otras universidades o escuelas de negocio (Instituto de Empresa o Stanford), tenemos un producto muy bueno pero “excesivamente” dependiente de un formato, el Polimedia, que la UCAM adoptó hace dos años y que es un proyecto de la Universidad Politécnica de Valencia para la creación de contenidos multimedia como apoyo a la docencia presencial, que abarca desde la preparación del material docente hasta la distribución a través de distintos medios (TV, Internet, CD, etc.) a los destinatarios.

En estos momentos funcionamos con 3 tipos de video

- a) Videos promocionales de los MOOC. Cada curso lleva un video promocional, elaborado por el departamento Multimedia de la UCAM, en el que el director del curso informa en 2 minutos del contenido del curso.
- b) Videos de contenido de los cursos MOOC. Todos los videos se graban en el Servicio Polimedia con recursos variopintos. Algunos muy avanzados como la pizarra animada y las presentaciones PowerPoint integradas y otros más “clásicos” como la gracia y el talento del profesorado para explicar su contenido.
- c) Knowledge Pills. Son pequeñas píldoras de conocimiento. Sirven para captar a profesorado inquieto que no conoce o no se atreve a grabar un curso entero.

En un futuro debemos plantearnos ser más abiertos y usar recursos como:

- a) Google Hangouts
- b) Grabación de clases presenciales (lo vamos a experimentar con Bernabé Tierno)
- c) Presentaciones encapsuladas y editadas.
- d) Entrevistas.
- e) Talleres con alumnos.

¿Y qué conseguimos con estos videos? Estamos dando a conocer la oferta formativa online de la UCAM con contenido y acceso de la UCAM a usuarios que no son alumnos nuestros (relevante para el Marketing de la institución) podemos conseguir datos (relevantes para la fuerza de ventas). La necesidad de conocer la analítica de los MOOCs está presente cuando vemos el tráfico en YouTube. Esperamos llegar a explotar todo el potencial de BI, tendencias, que nos proporcionen. El primer paso es conseguir la integración de los datos de los cursos en el CRM.

CERTIFICACIONES

El valor que tiene una certificación MOOC es proporcionado, en primera instancia, por los beneficiarios de la misma, por ejemplo, las empresas u organismos encargados de evaluar las aptitudes de un candidato y en un segundo término, por la institución que lo emite.

Para la UCAM, planteamos 4 tipos de certificados:

- Badges (gratuito)
- Certificados de aprovechamiento (pdf gratuito)

Certificados UCAM MOOC (de pago a partir de 175 euros)

Convalidación de certificados UCAM MOOC por créditos ECTS (de pago)

En general, en toda la oferta de los MOOC hay una importante brecha entre matrícula, grado de seguimiento de los cursos, y certificación. De ahí que la experimentalidad y el desarrollo de un know how propio sea absolutamente decisiva en torno a la metodología, los cometidos y objetivos de los cursos. Si esperamos ganar mucho dinero con los certificados nos vamos a llevar una sorpresa desagradable.

PRÓXIMOS PASOS EN EL FUTURO

Una gran parte de nuestra actividad reciente ha puesto el foco en poner en marcha la Unidad, evangelizar a los miembros de la comunidad universitaria en materia de Open Education, crear los cursos, facilitar la creación de contenido, grabar promociones de los cursos y levantar la infraestructura para que todo funcione. Se ha hecho con muy poco coste para la institución y con un apoyo importante por parte de todas las personas implicadas a las que no nos cansamos de agradecer su esfuerzo. Es cierto que el día a día implica pequeños ajustes de funcionamiento que, con buena voluntad, se van solucionando.

En un futuro pretendemos conseguir:

- Integración de los MOOCs en la clase presencial
- Explotación de la certificación MOOC
- Redefinición de nuevas funciones docentes
- Potenciar el marketing de la UCAM a través de los MOOCs
- Fomentar la creación de grupos docentes de de trabajo colaborativo entre las universidades
- Aprender metodologías low cost / high quality para universidades y profesores autogestinales y sin barreras tecnológicas

El desarrollo e impulso del proyecto y la creación de la Unidad MOOC de la UCAM puede conferir a nuestra institución una imagen de vanguardia e interés por nuevas metodologías didácticas. Si se consolida, será beneficioso para la institución.

Obviamente, nuestra unidad no es ajena a las cinco fases que define Gartner en el proceso de estabilización de cualquier producto tecnológico. Y es previsible que los MOOC y, por tanto, nuestra unidad dibujen esta misma curva cuyas fases son:

1 Lanzamiento

2 Pico de expectativas sobredimensionadas

3 Abismo de desilusión

4 Rampa de consolidación

5 Meseta de Productividad

No obstante hemos identificado 3 factores sobre los que podríamos reflexionar una vez consigamos esa meseta de productividad:

Profundizar en el know how de los MOOCs y en la innovación educativa. Está de moda hacer Congresos sobre MOOCs donde en casi todos ellos se cuenta lo mismo. Nuestra idea va más en trabajar en profundidad en algunos fundamentos que nos permitan avanzar en la dura carrera que se avecina internacionalmente. La innovación y la adquisición de un know how competitivo a nivel mundial es una tarea urgente.

Poner foco la hibridación y en la certificación competitiva e integradora. Hibridación y complementariedad entre la actividad de la universidad presencial y los MOOCs y la búsqueda de certificaciones competitivas a nivel mundial.

No perder el tren de los desarrolladores de la tecnología asociada a los MOOCs. La tecnología educativa asociada a los MOOCs está propiciando colaboraciones y grupos de trabajo muy importantes a nivel mundial. La plataforma edX, recién liberada por el MIT ha congregado a su alrededor a universidades de altísimo nivel -sin exclusividades- que desean utilizarla para explorar el futuro de los MOOCs. Coursebuilder, proyecto Open Source de Google, está haciendo lo mismo y, a nivel europeo, se está gestando una comunidad similar a la que desean asociarse las universidades de mayor prestigio del continente. Podemos estar ahí.

¿Qué queremos hacer?

- Ensayar formatos de cursos diferentes y medir el grado de respuesta de los mismos.
- Fomentar la relación con las empresas privadas. Especialmente Banco Santander y Google.
- Recabar otras sinergias de colaboración fuera de España (Perú, Colombia, México).
- En materia de certificación integrar la certificación convencional con la virtual.

El balance sobre si ha sido un acierto la creación de la Unidad MOOC y si durante el curso 2013-2014 va a consolidarse es lo que nos dirá el tiempo. Decía al principio de este artículo que si hay algo que es común a todos los auténticos MOOC es su carácter experimental.

La experimentación implica adentrarse en terrenos no explorados, imprevistos y tiene como misión cambiar el estado actual de las cosas. Es lo que nos permite construir la educación del futuro. Los sistemas de formación y habilitación del profesorado, los sistemas de verificación de estudios, los sistemas administrativos de acreditación... todo está a prueba y puede sufrir cambios. Los MOOC son un instrumento más para saber cómo hay que cambiar todas estas cosas. Y en eso estamos.

AGRADECIMIENTOS

No quisiera finalizar este escrito sin agradecer públicamente al profesor Andrés Pedreño su esfuerzo divulgativo sobre Open Education y su ejemplo al impulsar UniMOOC. Asimismo, agradecer al profesor Pedro Pernías su colaboración en el proceso de creación de la Unidad MOOC de la UCAM y la elección de Google Course Builder como plataforma. Muchos de los conceptos teóricos y de las reflexiones que aquí aparecen son de ambos profesores. A ellos, gracias.

BIBLIOGRAFÍA

AEFOL, (2013). La comisaria europea de educación aplaude los MOOC. En línea en http://www.aefol.com/noticia/La_comisaria_europea_de_educacion_aplaude_los_MOOC/5965 Consultado el 01/07/2013.

Expansión.com, (2013). El fenómeno ‘Mooc’ pone patas arriba la universidad. En línea en http://www.expansion.com/2013/02/12/entorno/aula_abierta/1360657944.html# Consultado el 01/07/2013

Technology Research | Gartner Inc. En línea en <http://www.gartner.com/technology/home.jsp> Consultado el 01/07/2013.

LUGTON, M. (2012). What is a MOOC? What are the different types of MOOC? xMOOCs and cMOOCs. En línea en <http://reflectionsandcontemplations.wordpress.com/2012/08/23/what-is-amoooc-what-are-the-different-types-of-mooc-xmoocs-and-cmoocs/> Consultado el 01/07/2013

OBSERVATORIO MOOC (2013). No todos apoyan los MOOC (al menos de momento). En línea en <http://blogmooc.iei.ua.es/2013/05/no-todos-apoyanlos-mooc-al-menos-de.html> Consultado el 01/07/2013.

OBSERVATORIO MOOC (2013)[2]. La búsqueda de rentabilidad de los MOOCs: el gran valor para los estudiantes En línea en <http://blogmooc.iei.ua.es/2012/06/la-busqueda-de-rentabilidad-de-los.html> Consultado el 01/07/2013.

OBSERVATORIO MOOC (2013) [3]. MOOC: experimentando continuamente. En línea en <http://blogmooc.iei.ua.es/2013/04/mooc-experimentandocontinuamente.html> Consultado el 01/07/2013

SCOPEO, (2013). MOOC: Estado de la situación actual, posibilidades, retos y futuro. En línea en <http://scopeo.usal.es/wp-content/uploads/2013/06/scopeoi002.pdf> Consultado el 01/07/2013

