

RESED

RESED

Revista de Estudios Socioeducativos

MONOGRÁFICO

EL PAPEL DE LAS TAC EN LA EDUCACIÓN Y CAMBIOS
SOCIALES



Nº 5/ 2017 (MONOGRÁFICO)

**MONOGRÁFICO LA IMPORTANCIA DE LAS TAC EN LA EDUCACIÓN Y
CAMBIOS SOCIALES**

DIRECCIÓN: Pérez González, A-Beatriz.

DIRECTORA ADJUNTA: Vargas Vergara, Montserrat.

COORDINACIÓN: Trigo Ibáñez, Ester.

PORTADA: Imagen extraída de la web CROMO (<https://goo.gl/mQgD7e>)

FACULTAD DE CC. DE LA EDUCACIÓN

© UNIVERSIDAD DE CÁDIZ, UCA

Campus de Puerto Real 11519 PUERTO REAL (CÁDIZ)

© DISEÑO y MAQUETACIÓN: Pérez González, A-Beatriz; Trigo Ibáñez, Ester.

© RESED 2017 ISSN: 2342-3255 2341-3255

Nota de copyright

© RESED. ISSN: 2341-3255

Los originales publicados en las ediciones impresa y electrónica de esta Revista son propiedad del **Área de Sociología, Sociología de la Educación**, siendo necesario citar la procedencia en cualquier reproducción parcial o total.

Salvo indicación contraria, todos los contenidos de la edición electrónica se distribuyen bajo una licencia de uso y distribución “**Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 España**” (CC-by-nc). Puede consultar desde aquí la [versión informativa](#) y el [texto legal](#) de la licencia.

Declaración de privacidad

Los nombres y direcciones de correo-e introducidos en esta revista se usarán exclusivamente para los fines declarados por esta revista y no estarán disponibles para ningún otro propósito u otra persona.

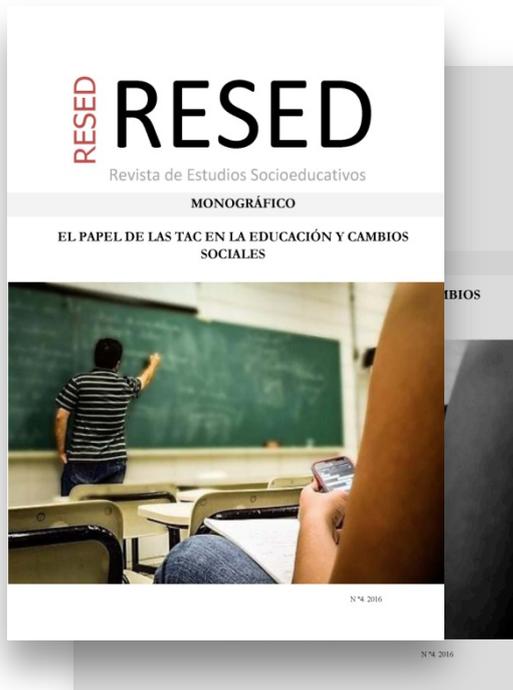
Compromiso en el lenguaje

Esta revista pide un compromiso de uso de lenguaje no sexista.



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional](#)

La editorial no se responsabiliza por el contenido de los textos, asumiendo el autor la total responsabilidad por las opiniones e informaciones vinculadas a su obra.



Distribución

Dirección

A-Beatriz Pérez González

Coordinación

Ester Trigo Ibáñez

Contacto

revista.sed@uca.es

Diseño y maquetación

A-Beatriz Pérez González

Ester Trigo Ibáñez

Secretaria

Susana Domínguez

Ayte. de Gestión y Comunicación

Patricia García Pérez

Asesoramiento de Traducción

Marina Montero Pérez

Consejo de Redacción

ANTONIO SÁNCHEZ ALARCÓN
Universidad de Cádiz

DAVID ALMORZA GOMAR
Universidad de Cádiz

LUCÍA BENÍTEZ EYZAGUIRRE
Universidad de Cádiz

ELÍAS GUERRERO MORENO
IES Wencesalao Benítez (San Fernando)

JOSE LUIS MUÑOZ BEJARANO
IES Pérez Comendador. 24 Fotogramas

JULIO PÉREZ GONZÁLEZ
Universidad Popular (Cáceres)

ROCÍO ROBLES GONZÁLEZ
IES HOZGARGANTA.
Jimena de la Frontera (Cádiz)

BELÉN ROMERO DÍAZ
Colegio san Vicente de Paúl (Cádiz)

JESÚS SANCHEZ MOLERO
IES Sidón Medina Sidonia (Cádiz)

ESTER TRIGO IBÁÑEZ
Universidad de Cádiz

Comité Científico

ANA I. BLANCO GARCÍA
Universidad de León

TOMÁS CALVO BUEZAS
Universidad Complutense de Madrid

MATÍAS ESCALERA CORDERO

Prof. IES Atenea Alcalá de Henares

MARILYS MARRERO FERNÁNDEZ

Facultad de CCSS de la Universidad
Central "Marta Abreu" Cuba

**CONCEPCIÓN FERNÁNDEZ
VILLANUEVA**

Universidad Complutense de Madrid

MARIA ANTONIA GARCÍA DE LEÓN

Universidad Complutense de Madrid

MARIO MORCELLINI

Università de la Spienza de Roma (Italy)

MIHAELA GAVRILA

Università de la Spienza de Roma (Italy)

ALBERTO GONZÁLEZ CASADO

Codirector de programa de alfabetización
de adultos. (Bolivia)

MARIO LONGO

Università del Salento (Italy)

FRANCISCO PAVÓN RAVASCO

Universidad de Cádiz (Emérito)

SONSOLES SANROMÁN UAM

ANGELO SALENTO

Università del Salento (Italy)

FEDERICA ZANETTI

Università de Bologna (Italy)

GABRIEL ROBLES GAVIRA

Universidad de Cádiz

ÍNDICE

Dirección, consejo y comité

Pág. 4

Editorial

A-Beatriz Pérez-González

Pág. 11

Introducción al monográfico

Ester Trigo Ibáñez

Pág. 12

Sección uno: Ensayos

LA IMPORTANCIA DE LA TAC EN LA EDUCACIÓN Y
CAMBIOS SOCIALES

Victor Amar Rodríguez

Pág. 16

LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE LITERATURA EN LA
ERA DIGITAL

Carolina González Ramírez

Pág. 29

LAS TAC AL SERVICIO DE LA FORMACIÓN INICIAL DE
MAESTROS EN EL ÁREA DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y
LA LITERATURA: HERRAMIENTAS, USOS Y
PROBLEMÁTICA

Eva Álvarez Ramos

Pág. 35

APRENDIENDO IDIOMAS EN LÍNEA EN EL TIEMPO LIBRE Liudmila Shafirova y Daniel Cassany	Pág. 49
EL USO DIDÁCTICO DE <i>GOOGLE SITES</i> EN LA CONSTRUCCIÓN COMPARTIDA DEL CONOCIMIENTO Alba Ambròs Pallarès y Joan Marc Ramos Sabaté	Pág. 63
EL BLOG COMO ESTRATEGIA LECTORA EN EL AULA DE SECUNDARIA Hugo Heredia Ponce y Manuel Francisco Romero Oliva	Pág. 75
LAS TIC Y LAS TAC AL SERVICIO DE LA EDUCACIÓN: UNA INTRODUCCIÓN A LOS MAPAS CONCEPTUALES Y LA TOMA DE APUNTES Pablo Moreno Verdulla y Ester Trigo Ibáñez	Pág. 89
LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA EN LA FORMACIÓN SUPERIOR PLURILINGÜE E INTERCULTURAL MAPEANDO <i>LUCES DE BOHEMIA</i> , DE VALLE-INCLÁN Xaquín Núñez Sabarís	Pág. 104
EXPANDIENDO EL AULA A TRAVES DEL MICROBLOGGING Alberto Corpas Martos y Raúl Rubilo Millares	Pág. 119
LOS AUDIOVISUALES COMO RECURSO PARA LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA INFANTIL: UNA EXPERIENCIA TIC EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES Pedro V. Salido López y José Vicente Salido López	Pág. 130
Sección dos: Textos	
APRENDER DE LOS ERRORES. OCHO PRINCIPIOS PARA CONSTRUIR RESILIENCIA Y SUPERAR EL FRACASO Josep Vicent Climent	Pág. 138

LECTURA ENRIQUECIDA EN ESPAÑOL Y EN LENGUA
EXTRANJERA (INGLÉS Y FRANCÉS) A TRAVÉS DE CÓDIGOS QR
Inmaculada Clotilde Santos Díaz

Pág. 144

AVATARES DE LA INNOVACIÓN. EL COLEGIO NARVAL
DE CARTAGENA: AVENTURAS Y DESVENTURAS DE
UN COLE INNOVADOR. 20 AÑOS ENSEÑANDO PARA
SER FELICES
Ana Zamora

Pág. 152

EXPERIENCIAS LECTORAS CON JÓVENES DEL MUNICIPIO
DE HUATUSCO, VERACRUZ, MÉXICO
Irma Fernández Cantón

Pág. 159

DISEÑO DE APLICACIÓN ANDROID PARA LA MEJORA DE LA
ORTOGRAFÍA Y EVALUACIÓN DE SU IMPLEMENTACIÓN
EN AULAS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA
Y BACHILLERATO
Ignacio Valdés Zamudio

Pág. 167

Sección tres: Experiencias, reseñas, debates e informes

LA RECEPCIÓN DE CARLOS EDMUNDO DE ORY EN
LAS AULAS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA
DE CÁDIZ: EL CASO DE LOS AEROLITOS
Milagrosa Parrado Collantes

Pág. 171

LA LITERATURA INGLESA EN LAS AULAS DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA OBLIGATORIA: UN ESTUDIO SOBRE SU
ENSEÑANZA Y RECEPCIÓN EN LAS MATERIAS
LINGÜÍSTICAS DEL CURRÍCULUM EN LA PROVINCIA DE CÁDIZ
Paula Rivera Jurado

Pág. 174

UNA VIDA DE VOCACIÓN
María Jesús Garrido

Evaluación

Pág. 177

Pág. 181

Editorial

Recuerdo cuando leí la famosa obra *Un mundo feliz* del escritor Aldous Huxley que aún guardo entre mis libros más queridos. La conocí por un profesor de filosofía llamado Eloy, al que no olvidaré. Él nos animó a leer ese libro que hablaba sobre un mundo futurible en el que la guerra y el hambre habían desaparecido, donde la biotecnología y la reproducción asistida eran una realidad, pero observadas con una visión irónica y sagaz de Huxley. Nadie espera lo peor para un mundo futuro, ni siquiera ahora que se han hecho realidad algunos de sus pronósticos de aquella obra, aunque se hicieran en el siglo pasado (1932) y conectasen con una tradición literaria muy anterior, puesto que el título de ese libro se inspiraba en “la Tempestad” de Shakespeare. En nuestra edad de instituto, todo eso entraba dentro de lo que llamamos utopía. Si saco a colación esto, no es porque quiera hablar de utopías sino de profesores que preparan para el futuro. Aquel profesor de Filosofía, que impartía además Latín y otras materias, nos inspiraba cada día con nuevos proyectos y nos proporcionaba elementos para analizar el mundo futuro, en el que íbamos a vivir.

Las escuelas y colegios de nuestro entorno, o institutos por los que transitan otros “Eloys”, utilizan plataformas para enviar notas y recibir mensajes, hay pizarras electrónicas que conviven con pizarras sobre las que escribir en tiza o rotulador. Conviven en una armonía un tanto caótica: unas frente a otras, y muchas no se utilizan habitualmente. La conexión a internet, o el wifi no tiene potencia como para sostener búsquedas en internet de los alumnos o para trabajar en red. Los profesores terminan renunciando a su uso. Se recurre más a la fotocopiadora y al subrayado que a las nuevas tecnologías. Tal vez el conocimiento pierda muchas oportunidades que nos proporciona hoy la era digital. O no hagamos reales muchas innovaciones y nuevas prácticas que sí que son posibles en nuestra universidad. Habitualmente se tilda a los docentes de universidad como utópicos y poco realistas, o excesivamente teóricos. El saber se construye con el conocimiento y la tecnología en cada época. Y el saber debe ser crítico. Hoy las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la relación entre ellas y el conocimiento son una realidad que tampoco debe escapar a esa visión crítica que se debe desarrollar en nuestro alumnado. Porque ellos, nativos digitales, generación Z, deben no solo poder acceder al conocimiento sino saber cómo interpretarlo adecuadamente. En la ecuación sistema es igual a enseñanzas más profesores y normas, faltan elementos que tienen que ver con posibilidad y acceso. Esa es la utopía que en el siglo XXI debemos recuperar, pero sin pérdida del saber.

Es un placer poder presentar este nuevo número de **ReSed** que habla de las TAC y los cambios sociales. Se ha realizado con mimo y entusiasmo, responsabilidad y colaboración. Cuando conocí a Ester Trigo Ibáñez, ambas estábamos en la misma clase: ella de alumna y yo de profesora. Compartí otros momentos felices con ella (de algunos tengo aún fotos): el de la ceremonia como doctora por mi Tesis. También recuerdo cuando ella leyó la suya. Todo en el mismo espacio: La Universidad de Cádiz. Nuestra nueva plataforma *OJS*, más tecnológica, moderna, augura nuevos tiempos para una revista, a la que le seducen la observación de los cambios y las transformaciones sociales. Esperamos que éstos sean verdaderos mundos felices, donde podamos llevar a cabo otros muchos proyectos con responsabilidad y colaboración. Pero sobre todo, donde no perdamos la motivación por aprender y responder con imaginación a todos los nuevos cambios y realidades que están por llegar.

Beatriz Pérez González

Introducción al monográfico

Nuestra forma de vida, en los últimos años, ha experimentado grandes cambios, en parte, debido a los avances en el campo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Estos cambios sociológicos han convertido a las TIC en herramientas imprescindibles para el trabajo, la gestión del conocimiento, el ocio y las relaciones personales. La escuela actual no puede dar la espalda a estos avances, sino que, muy al contrario, debe estar abierta al cambio permanente. Solo así logrará el objetivo de forjar ciudadanos cada vez más autónomos y competentes, preparados -entre otras cuestiones de diversa índole- para enfrentarse de manera solvente y responsable al uso de las TIC.

Es precisamente en este contexto en el que la escuela traspasa esa frontera tecnológica para convertirla en una aliada en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Surgen así las Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento (TAC): no se trata únicamente de que el estudiante se maneje en el uso de diversas herramientas informáticas o artefactos digitales, sino de que se propicie un cambio metodológico para que docentes y estudiantes aprendan más y mejor.

Al plantearnos la posibilidad de coordinar el quinto número de la revista *RESED*, correspondiente al año 2017, no dudamos en orientar su temática hacia ***La importancia de la TAC en la educación y los cambios sociales***. Con este monográfico pretendemos abrir un debate acerca de los posibles usos educativos que tienen las tecnologías para la docencia y el aprendizaje. Este hecho justifica la presencia de profesionales, docentes e investigadores de distintas universidades y etapas educativas. El resultado se concreta en una variedad de contribuciones, cuyo hilo conductor es la reflexión que las TAC ofrecen en el cambio social, y que favorecen el diálogo pedagógico, relatan experiencias de aula, presentan proyectos y resultados de investigaciones. Todos estos trabajos se sustentan en una única base: las TAC y la posibilidad de establecer un paulatino cambio social.

Para exponer estos planteamientos, se han contemplado tres secciones: Sección primera, *Ensayo* -que consigna 10 contribuciones-; sección segunda, *Textos* -que incluye cinco propuestas- y; sección tercera, *Experiencias, reseñas, debates e informes* -que contiene tres trabajos-.

Iniciamos este monográfico con una oportuna llamada hacia la reflexión pedagógico-sociológica: “Ideas para un debate sobre tecnologías y educación”, realizada por Víctor Amar Rodríguez, de la Universidad de Cádiz, cuyo objetivo final es compartir deseos de mejora en una educación que, en el presente siglo, no puede imaginarse sin la adecuada integración de la tecnología.

Seguidamente, desde el otro lado del Océano Atlántico, en concreto desde la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Carolina González Ramírez aborda el uso de las tecnologías en la formación de futuros docentes en “La formación de docentes de literatura en la era digital”. Centra su trabajo en las posibilidades que las TAC ofrecen para favorecer una educación literaria desde una triple dimensión: forjar lectores; compartir lecturas y desarrollar la escritura creativa.

La tercera contribución está firmada por Eva Álvarez Ramos, de la Universidad de Valladolid y también centrada en los procesos de formación docente: “Las TAC al servicio de la formación inicial de maestros en el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura: herramientas, usos y problemática”. Este trabajo parte de la investigación en la acción, desde el aula universitaria para mostrar, tras una breve descripción del estado de la cuestión, qué herramientas pueden ser empleadas en el ámbito de la Didáctica de la Lengua y la Literatura, qué utilidad podemos darles y cuál es la problemática derivada de su uso.

A continuación, Liudmila Shafirova y Daniel Cassany, de la Universidad Pompeu Fabra, nos presentan en “Aprendiendo idiomas en línea en el tiempo libre” un estudio de casos múltiple. Desde un marco conceptual etnográfico de las nuevas literacidades y del aprendizaje social, analizan las historias de vida de cinco jóvenes que utilizan la tecnología para aprender idiomas en su tiempo libre y que encuentran una positiva repercusión en su proceso de aprendizaje formal.

Volviendo a la investigación en la acción, Alba Ambròs Pallarès y Joan Marc Ramos Sabaté, desde la Universidad de Barcelona y el INS Premià de Mar, abordan “El uso didáctico de *Google Sites* en la construcción compartida del conocimiento”. Esta contribución presenta una serie de experiencias llevadas a cabo por los autores en diversos niveles educativos y con finalidades distintas vinculadas al entorno *Google Sites*. Estas experiencias participan del enfoque competencial y ponen el punto de mira en la necesidad de enfrentar las prácticas docentes habituales a las posibilidades que ofrece la irrupción de las tecnologías.

Seguidamente, Hugo Heredia Ponce y Manuel Francisco Romero Oliva, de la Universidad de Cádiz, en “El blog como estrategia lectora en el aula de Secundaria”, desarrollan un pormenorizado análisis sobre la actual Sociedad de la Información y la Comunicación para reclamar, desde la escuela, una actitud más activa de los estudiantes en su proceso de aprendizaje. En este contexto cobra sentido el uso del blog, como recurso digital para compartir la lectura entre iguales.

A continuación, Pablo Moreno Verdulla y Ester Trigo Ibáñez, desde el IES Ciudad de Hércules y la Universidad de Cádiz, exponen su experiencia de uso de las tecnologías para trabajar las técnicas de trabajo intelectual y mejorar la competencia *aprender a aprender* de los estudiantes en “Las TIC y las TAC al servicio de la educación: Una introducción a los mapas conceptuales y la toma de apuntes”.

Posteriormente, desde la Universidade do Migno, Xaquín Núñez Sabarís, en “La enseñanza de la literatura en la formación superior plurilingüe e intercultural Mapeando *Luces de bohemia*, de Valle-Inclán” desarrolla una unidad didáctica “geolocalizada” para consolidar la educación literaria de los estudiantes de ELE a través de una experiencia de formación a distancia.

Volviendo a la investigación desde la práctica docente, Alberto Corpas Martos y Raúl Rubio Millares, ambos profesores de Educación Secundaria en Andalucía, con su contribución “Expandiendo el aula a través del microblogging”, proponen la utilización de la plataforma de *microblogging* Tumblr como vía para expandir espacio-temporalmente el aula y fomentar la creatividad del estudiante bajo una metodología que trata de ofrecer una atención personalizada a las características de cada discente, potenciando el rol de acompañante del docente y las ventajas de la evaluación formativa.

Para finalizar esta sección, Pedro Vicente Salido y José Vicente Salido, de la Universidad de Castilla La Mancha, ponen su foco de atención en “Los audiovisuales como recurso para la enseñanza de la literatura infantil: experiencia TIC en la formación de docentes”. Parten de la idea de que el cine y la animación son un recurso idóneo para el aula, pero se decantan por la creación propia de material audiovisual por parte del profesorado para que la experiencia sea del todo provechosa. Así, su trabajo tiene como finalidad formar profesionales de la educación competentes para diseñar audiovisuales didácticos, en este caso, vinculados a la enseñanza de la literatura infantil.

La segunda sección -*Textos*- se abre con la contribución de Josep Vicent Climent, *Apple distinguished educator*, “Aprender de los errores. Ocho principios para construir resiliencia y superar el fracaso” nos hace reflexionar, a partir de los principios básicos para cualquier proyecto, sobre la costumbre de que nos digan lo que tenemos que hacer para tener éxito y sobre lo que ocurre cuando las cosas no van como esperamos.

A continuación, Inmaculada Clotilde Santos Díaz, de la Universidad de Málaga, con su trabajo “Lectura enriquecida en español y en lengua extranjera (inglés y francés) a través de códigos QR” pretende dar pautas que sirvan de orientación al profesorado para el uso de estos códigos con un doble objetivo: despertar el interés por la lectura en el alumnado de Educación Primaria y Secundaria; y favorecer una metodología que ofrezca al alumnado una lectura enriquecida y reticular donde pueda seleccionar el contenido y la información que quiere ampliar e incluso permitir que realice su propio itinerario lector.

Seguidamente, Ana Zamora, en “Avatares de la Innovación. El Colegio Narval de Cartagena: Aventuras y desventuras de un cole innovador. 20 años enseñando para ser felices” narra cómo fue la experiencia del Colegio Narval de Murcia para transformar pedagógicamente el centro mediante las TAC como innovación educativa. En este proceso se da cuenta de los pasos que se han de seguir si se pretende abordar un cambio en la educación con garantías.

De nuevo cruzamos el Océano Atlántico de la mano de Irma Fernández Cantón, quien con su trabajo, “Experiencias lectoras con jóvenes del municipio de Huatusco, Veracruz, México”, aprovecha la tecnología para relacionar literatura e imagen a la par que contribuye a la formación de jóvenes lectores.

Para finalizar esta sección, Ignacio Valdés Zamudio presenta los resultados de su investigación consistente en el “Diseño de aplicación Android para la mejora de la ortografía y evaluación de su implementación en aulas de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato”. Esta aplicación responde a las necesidades propias de nuestro contexto social y tecnológico, pues proporciona una herramienta interactiva, inductiva y de fácil acceso para el desarrollo del autoaprendizaje.

La última sección de nuestro monográfico -*Experiencias, reseñas, debates e informes*- contiene dos resúmenes de tesis doctorales defendidas en la Universidad de Cádiz en julio de 2017 por parte de Milagrosa Parrado Collantes: “La recepción de Carlos Edmundo de Ory en las aulas de Educación Secundaria Obligatoria de Cádiz: el caso de los Aerolitos” y de Paula Rivera Jurado: “La literatura inglesa en las aulas de Educación Secundaria Obligatoria: un estudio sobre su enseñanza y recepción en las materias lingüísticas del currículum en la provincia de Cádiz”. Para finalizar, consignamos una

reseña bibliográfica del libro, coordinado por Víctor Amar Rodríguez (2016) *Miradas y voces de maestros jubilados. Una investigación desde la narrativa*, Barcelona, Octaedro, donde se recogen los avatares vivenciados por diversos profesionales de la docencia desde una perspectiva etnográfica e interdisciplinar.

Y así, llegamos al final de nuestro trabajo en el que hemos intentado recoger las inquietudes que nos preocupan y ocupan a los docentes e investigadores del siglo XXI. Esperamos, pues, que disfruten de su lectura. Adelante.

Ester Trigo Ibáñez
Universidad de Cádiz

Sección uno: Ensayo La importancia de la TAC en la educación y cambios sociales

Ideas para un debate sobre tecnología y educación¹

Ideas for a debate on technology and education

Dr. Víctor Amar Rodríguez
Universidad de Cádiz
victor.amar@uca.es

Resumen

El debate siempre ha de ser sano e, inclusive, un aliciente para conocer y mejorar. En nuestro caso, lo estableceremos en diferentes ámbitos que se harán extensibles al amplio entramado de la educación y las tecnologías. Por ello, desde las personas a las herramientas serán motivos para pararnos a reflexionar e, igualmente, un pretexto para compartir deseos de mejora, pues en el siglo XXI se nos hace inconcebible enseñar o educar sin contar con las tecnologías del presente. Con todo, las conclusiones se presentan en continua construcción ya que incentivamos la necesidad de una disposición para estar continuamente predispuesto a los cambios tecnológicos y su inclusión idónea en la educación.

Abstract

The debate must always be healthy and even an incentive to know and improve. In our case, we will establish it in different areas that will be extended to the broader framework of education and technologies. Therefore, from the people to the tools will be reasons to stop us to reflect and, equally, a pretext to share desires for improvement, because in the twenty-first century it becomes inconceivable to teach or educate without the technologies of the present. However, the conclusions are presented in continuous construction as we encourage the need for a willingness to be continuously predisposed to technological changes and their ideal inclusion in education.

Palabras clave: Educación, tecnología, redes sociales, comunidad de aprendizaje, conectivismo.

Keywords: Education, technology, social networks, learning community, connectivism.

¹ Recibido: 19/05/2017 Evaluado: 23/06/2017 Aceptado: 25/06/2017

Idea 1: sobre redes sociales o una de comunidades de aprendizaje

Tal vez, el título del presente artículo se pueda prestar a engaño. Posiblemente, en esta encrucijada del siglo XXI, la mayoría de nosotros (y nosotras) vinculados a la educación, sabemos lo que son las tecnologías y qué sentido tienen las redes sociales, los MOOC, los dispositivos inalámbricos, etc. E, inclusive en ocasiones, conformamos parte del entramado global de estas; del mismo modo que nos manejamos con el concepto de comunidades de aprendizaje, redes sociales o ubicuidad. O sea, estamos ante conceptos tan diversos que, verdaderamente, no es lo mismo... pero intentaremos que sean algo parecido. O mejor dicho, no son parecidos pero pretendemos que sean algo de lo mismo. No es jugar con las palabras sino lo que perseguimos es que las palabras y sus significados jueguen con nosotros y, ojalá, lleguemos a entendernos.

Tenemos la impresión de que repetimos lo que quieren que repitamos sobre las redes sociales y que, por consiguiente, le demos determinadas utilidades (algunas lejanas a las educativas, formativas o de enseñanza, pues se prima lo lúdico, el entretenimiento o lo meramente comunicacional...). Y es por ahí por donde deberíamos empezar. Existen personas que ocupan su tiempo en ello e invierten grandes intervalos temporales para bucear en este marasmo de conocimiento, así como interactuar con colegas, amigos, conocidos, familiares, etc. Mientras que la comunidad de aprendizaje la concebimos como una serie de actuaciones proeducativas inspiradas en las interacciones sociales y en la participación de la colectividad. Un proyecto educativo donde la cooperación y el diálogo se erigen como referentes.

No obstante, nuestra intención en esta idea primera será la de centrar la temática y para ello vayamos a definir ambos términos; aunque ¿se ha planteado alguna vez que las redes sociales podrían llegar a ser una buena manera de incentivar una comunidad de aprendizaje? Ahora, vayamos a definirla con la intención de que todos nos manejásemos entre los mismos términos y podamos mantener un discurso en torno a ellas.

Redes sociales. Se trata de un amplio entramado social, sería igual *que* considerarlo dentro de una estructura social, *donde* los actuantes se conectan según lazos (de muy diferente naturaleza), *cuando* las relaciones funcionan a modo de organización y *como* se puede imaginar de manera sencilla, presente y rápida... entre todo el colectivo. Pero con una intención, la de facilitar la información y la comunicación entre las personas; incentivándose la participación, el conocimiento y el aprendizaje. De esta manera singular, hemos intentado dar respuesta a la cuestión y a concretar, valiéndonos de la estrategia de encabezar conceptos en cursiva, con la intención de que contribuyan al entendimiento de la idea central.

Entonces, ¿qué entendemos por Comunidad de aprendizaje? En este sentido, consiste en la constitución de un grupo humano que posee una identidad en común, interrelacionándose pues comparten ciertos propósitos educativos (en el amplio sentido del término) de ámbito personal o grupal. En esta comunidad existe cierto grado de empatía, confianza y reconocimiento de la diversidad y se persigue innovar para mejorar, establecer un fortalecimiento del grupo y el desarrollo del aprendizaje. Es Rosa María Torres (2001, p. 1) la que entiende a la comunidad de aprendizaje como:

una comunidad humana organizada que construye y se involucra en un proyecto educativo y cultural propio, para educarse a sí misma, a sus niños, jóvenes y adultos, en el marco de un esfuerzo endógeno, cooperativo y solidario, basado en un diagnóstico no sólo de sus carencias sino, sobre todo, de sus fortalezas para superar tales debilidades.

Y en nuestro discurrir hemos de aunarle el concepto de red, es decir, pensando en la red de redes. De forma que el resultado podría ser una comunidad de aprendizaje en red (no queremos decir solo por la red) y, a partir de este momento, podríamos empezar a relacionar comunidad de aprendizaje con las redes sociales (Trujillo, 2013). O sea, una comunidad de aprendizaje también en y con Internet... donde la información y el conocimiento, la comunicación y la participación interactúen al servicio de la comunidad interesada. Veamos, la comunidad de aprendizaje ha de conformar parte de la sociedad de la información y la comunicación, del aprendizaje y el conocimiento. Y, en otro ámbito de cosas, eso no quita que sea también diversión o entretenimiento; o dicho de otro modo ¿creen ustedes que existen diferencias entre aprender y divertirse?

Le estamos lanzando un llamamiento para eliminar la parte negativa que tiene la interacción en red con los demás y nos cuestionamos a qué llamamos aprendizaje, de qué se aprende, cuándo se aprende; así como cuestionamos relacionadas con el cómo debemos aprender... Y de inmediato nos surge la duda de: ¿estamos enseñando correctamente? O bien “¿Y si nuestra educación estuviese radicalmente equivocada?” (de la Herrán, 2017, p. 457). Dicho de otro modo, se ha parado a pensar en las prestaciones que se pueden extraer para la educación, por ejemplo, con la realidad aumentada (Cabero y García, 2016). Obviamente, estamos ante un discurso que suma y sigue ante el amplio abanico de posibilidades que se abren con el advenimiento y desarrollo de las tecnologías en la educación.

Idea 2: seguimos con la comprensión, la participación y la interacción

La idea segunda para el debate se centre sobre las personas. Entonces ¿hemos de hacer bueno que el principio sobre comunidad de aprendizaje se centra en un espacio de comprensión inspirado en la participación y en la interacción con los otros? En este sentido, pensemos si este concepto puede ir creciendo, en contenidos y posibilidades, a partir de que lo introducimos en las redes sociales. Estamos ante una gran ventana abierta al conocimiento, y a lo desconocido, que también puede ayudar... Ahora bien, con mesura, con orientación y es ahí cuando entra en acción el profesorado y el siglo XXI. En primer lugar nosotros, profesorado, en nuestra consigna de enseñar a aprender con las herramientas de esta centuria. Y, en segundo lugar, atendiendo a las coordenadas en las que se están y se irán a desenvolver nuestro alumnado, ante un conocimiento cambiante y extendido.

Por consiguiente, estas líneas no son definitorias sobre la temática que estamos abordando. Le proponemos un ejercicio a partir de los siguientes principios de aprendizaje que se pueden dar en una comunidad de aprendizaje, de base tecnológica contando, por ejemplo, con las redes sociales. Veamos (a modo de decálogo):

- a) se incentiva el principio de hacer y mantenerse las conexiones con los demás.
- b) se puede dar el caso de un aprendizaje inspirado en lo afectivo y, por ello, en lo efectivo.

- c) se da la posibilidad de activar la búsqueda de contenidos relevantes para el alumnado.
- d) se puede trabajar de forma individual y colectiva.
- e) se establecen relaciones que, a veces, pueden ir más allá de lo meramente formativo.
- f) se puede introducir a otros miembros de la comunidad socioeducativa (alumnado, familiares, otros docentes del centro o de otros centros, personas del entorno).
- g) se produce actualización en los contenidos y la posibilidad de generar nuevos contenidos, constatarlos (comprobándolos) y contrastarlos (diferenciándolos), además de compartirlos.
- h) se desarrollan habilidades comunicativas y se potencia la búsqueda, selección (elegir entre varias opciones) y la evaluación de contenidos.
- i) se contribuye con los resultados del aprendizaje a una posible cohesión del grupo.
- j) se conectan a las herramientas y modos de aprender del siglo XXI.

En este sentido, ¿cuáles cree que faltan? O, es de la opinión, que este decálogo puede llegar a ser suficiente para empezar a pensar en clave de redes sociales y en una comunidad de aprendizaje para nuestros contextos educativos, en los cuales nos desenvolvemos. Por ello, el debate no se cierra sino permanece abierto y en continua construcción. Al pensamiento de Stoll (1999), inclusive en el siglo pasado sobre la necesidad de cambiar nuestras escuelas, habría que añadirle el de cambiar nosotros como docentes (Hargreaves y Shirley, 2012). Un debate que lleva décadas y ha generado bastante literatura científica al respecto. Es decir, pensemos en clave de docente, se ha de promover “amueblar” nuestras cabezas, dándoles nuevos significados para sentir, reflexionar y actuar como un profesorado contemporáneo. Al igual que reivindicamos nuevos recursos, solicitamos formación y orientación profesional para superar la consideración que Juana Sancho y Alonso (2012, p. 147) señalan en relación con:

Los centros de enseñanza suelen contar con muchos más recursos de los que llegan a utilizar en sus prácticas docentes. En casi todas las escuelas podríamos encontrar materiales, aparatos, medios... que nunca han formado parte de la experiencia de aprendizaje del alumnado, ni de las propuestas de enseñanza del profesorado.

El discurso sobre las comunidades de aprendizaje y las redes sociales no es nuevo. Nuestra propuesta es la de replantearla; describirla según nuestros contextos educativos, temporales y de intereses. Se habla de entornos virtuales de aprendizaje -EVA- (que por extensión se han llegado a denominar entornos virtuales de enseñanza y de aprendizaje, los llamados EVEA), de plataformas digitales de formación, de diversos diseños de la acción formativa por Internet (donde cabría hacer alusión a los entornos personales de aprendizaje -PLE-) (Salinas, 2009) o de aprendizaje ubicuo con dispositivos inalámbricos sean teléfonos o relojes. Además de los MOOC, sugerido como un modo de aprender y que impulsa un nuevo modelo pedagógico a tenor de sus características masivas, en línea y en abierto (Beetham, y Sharpe, 2013). María Pérez y Julio Cabero (2014, p. 29) puntualizan al respecto:

Ahora bien, entendida la importancia que en la actualidad tienen los MOOC, nos planteamos, ¿forman éstos parte de un nuevo modelo educativo? Como ya hemos comentado anteriormente los MOOC han sido considerados como una innovación disruptiva que tienen por objeto desarrollar un modelo de mercado, por medio de un nuevo modelo de negocio, a través de un producto novedoso.

Cada uno de estos entornos o modelos, en su ámbito, contribuye a actualizar y aportar secuencias sobre un largo metraje de acciones y mejoras para la educación; de nuevos escenarios educativos a través del advenimiento y desarrollo de lo virtual y los dispositivos inalámbricos, pues todo se ha hecho más inmediato y, posiblemente, más satisfactorio... Hablamos en (re)escribir un nuevo enunciado a partir de qué educación y qué institución educativa hemos de contribuir a construir para el próximo futuro (Sancho, 2009; Barroso y Cabero, 2013; Rivas y otros, 2014) y (re)pensar la educación en clave de contemporaneidad (Area y Guitert, 2003; Sancho, 2006; Area, 2010; Bautista y Velasco, 2011; Roig y Laneve, 2011; Gimeno, 2013; Sancho, 2014; Cabero y Barroso, 2015). Inclusive cuestionando el compromiso y quehacer docente pues recogiendo el pensamiento de Cobo (2016, p. 108), Internet es algo más que:

una biblioteca ubicua de libros como el Aleph, inundada de materiales en todas las lenguas, formatos y campos del conocimiento. Internet es (...) una infraestructura de información reticular capaz de replicarse y que afecta uno de los aspectos medulares de nuestra época: una reconceptualización en el valor del conocimiento. Se deconstruyen nociones ya arraigadas sobre el conocimiento, así como las formas en que este se crea y comparte. Algunos ejemplos de las ideas que hoy están en fase de cambio son: el único conocimiento válido es el experto; las instituciones educativas son las que tienen el monopolio de impartir y reconocer el conocimiento; el conocimiento experto puede prescindir de construir vínculos con otras disciplinas; los canales utilizados por los circuitos expertos (journals científicos, enciclopedias o editoriales) son las únicas formas válidas de acceder al conocimiento confiable, entre otras.

No es nuestro deseo acabar este epígrafe con unas líneas sobre ética o ideología y educación. Tan solo remitirles a un concepto que no procede de nuestro contexto cultural, pues es sudafricano, pero que es toda una lección de sentido común. Se trata de la noción “ubuntu”. Probablemente, no le suene casi de nada pero es un principio inspirado en que si todos ganan uno, también, gana. Un pensamiento que compartimos por lo generoso y por las posibilidades que esto tiene para la calidad en la educación; pues si todos ganamos en educación uno, también, gana (sinónimo de aprender, formarse, educarse...). Un modo de construir el conocimiento de manera colectiva, pues: “umuntu, nigumuntu, nagamuntu”, (del zulú: “una persona es una persona a causa de los demás” o “la creencia de que compartir conecta a toda la humanidad”). Y, con ello, hacer crecer el concepto de comunidad de aprendizaje al de comunidad activa en virtud de la capacidad de conexión, modificación, verificación, revisión, etc. Se concibe un paso cualitativo del conocimiento para que se torne saber y que el proceso de enseñanza contribuya al de aprendizaje. Es decir, una comunidad de aprendizaje que indaga y, a partir de ahí, investiga, examina, busca, relaciona... En definitiva, que se haga más preguntas antes que procurar encontrar, exclusivamente, respuestas.

A todas luces, pensemos en los demás, en la comunidad de aprendizaje a través de las redes sociales... donde un colectivo de personas puede contribuir a este entramado de la educación, del aprendizaje y del conocimiento, para el empoderamiento y la participación (Cabero, 2015). Démonos la oportunidad de participar de estas estructuras virtuales de apoyo mutuo también en educación en el siglo XXI.

Idea 3: nuevos modelos en educación

No será nada nuevo comenzar este epígrafe diciendo que la educación ha cambiado vertiginosamente o ¿quizás no? Tal vez, ya no sea igual ni el espacio para impartirse las aulas, pues se han incluido desde nuevos recursos a ordenadores o dispositivos inalámbricos en las manos del profesorado y del alumnado, hasta la credibilidad que se le otorga a, por ejemplo, Internet con evidencias repletas de recursos e *hipersimplificada* en su uso. En este sentido la pizarra, que puede ser digital, o el libro, con su versión electrónica, han adquirido un particular desarrollo, mientras que los documentos audiovisuales se pueden transferir por Internet o se puede descargar un tutorial donde se explique determinado contenido de modo multimediático. Pero, hemos de insistir en ello, que la relación con el conocimiento también ha cambiado. En cualquier lugar y en cualquier momento podemos acceder a él, con la particularidad que estamos en conexión y en plena era de la conectividad del conocimiento lo que afecta, directamente, a la propia gestión del mismo (Siemens, 2005). Pues va desde la conveniente identificación y organización, hasta la creación y recreación del nuevo conocimiento, a través de las posibilidades para la innovación y la colaboración/cooperación de los miembros de la comunidad educativa.

Probablemente, estos cambios ya han superado el dicho de que el lugar más confortable para un maestro, de los siglos pasados, puede que sea el aula. La clase se ha visto modificada, ya que ésta está rodeada de artefactos y tecnologías, de tutoriales y de conexión en tiempo presente; afectando al docente como al discente, a la relación con los padres como con la propia institución educativa. De la misma manera, el aula ha cambiado y no será más lo mismo; quizás porque además de los mencionados cambios en los artefactos que amueblan el espacio de la clase, lo más significativo sea la relación con el conocimiento pero, sobre todo, las afinidades que se detectan entre alumnado y profesorado, haciéndose extensible a otros alumnos de otras clases o centros. Y, posiblemente, tengamos que redefinir, a partir de toda esta nueva semántica, el concepto de pedagogía. En este sentido, hacemos nuestras las palabras de Abell y Castañeda (2012, p. 15) en cuanto a la definición de pedagogía emergente, es decir, aquel arte de enseñar en la más estricta contemporaneidad, pues estamos ante un:

conjunto de enfoques e ideas pedagógicas, todavía no bien sistematizadas, que surgen alrededor del uso de las TIC en educación y que intentan aprovechar todo su potencial comunicativo, informacional, colaborativo, interactivo, creativo e innovador en el marco de una nueva cultura del aprendizaje.

Lo que no podemos obviar es que se ha producido un considerable cambio a partir del advenimiento y desarrollo de la Web 2.0. Las herramientas de escritorio han confeccionado una sutil (re)volución en la labor didáctica y pedagógica. Preguntas como el qué o el cómo las tecnologías, con un enfoque plenamente de aplicación, cohabitan con otras perspectivas más cualitativas en relación con el interrogante que se abre con el para qué. Es decir, tecnologías para la educación. En este intento, cobra especial protagonismo y sentido el hecho de explicar, además de dar a comprender, el marco en que nos encontramos. Ya que no hemos de enseñar lo que está en el libro de texto y, por extensión, en la red. Con un simple clic sobre la tecla la pantalla se ilumina. Ahora se hace necesario fórmulas persuasivas para incentivar y mantener la atención sobre los conocimientos. Es tanta la información que nos desborda y son tantas las posibilidades de comunicación que casi nos anulan. Y nuestras estrategias pedagógicas y didácticas deben incentivar las posibilidades por indagar y armar relaciones

con los contenidos y las opiniones de los demás miembros involucrados en el proceso (aprendizaje rizomático). Ciertamente, hemos de cuestionar el aprendizaje a partir de un currículo “cerrado” e incentivar otros más abiertos y flexibles que emanen de las posibilidades de la construcción y negociación a tenor de los intereses de y con los estudiantes y la comunidad implicada. Un modelo curricular que propicie un efecto de, inclusive, reincorporar o renegociar desde los intereses a los posibles resultados de aprendizaje. Y es aquí donde se desenvuelve y adquiere singularidad el principio de la comunicación como vehículo que impulsa el discurso rizomático, el aprendizaje social en red y la conexión con el conocimiento de modo responsable, autónomo y creativo (Siemens, 2007; Cobo, 2011; Gros y Nogueras, 2013).

En definitiva, lo que se ha de pretender es incentivar el hacer, el pensar y el reflexionar, donde hemos de preguntarnos inteligentemente para entender. Del mismo modo, que hemos de analizar y confrontar las ideas de los demás para aprender cooperativamente y es aquí donde hacemos coexistir la (e)volución con la (re)volución. Es decir, evolución inspirada en la equidad entre un alumnado activo, cooperativo y dispuesto a compartir el conocimiento de forma generosa y optimista junto a un profesorado que posibilita la indagación, capacitado para motivar y presentar relaciones entre los contenidos. Además de saber desenvolverse con la comunicación presencial o no presencial y que sepa ceder o compartir la palabra como elemento de cambio, mejora y construcción del conocimiento (Susinos, 2012; Sutton y Basiel, 2013). Y, todo ello, en el marco de la revolución tecnológica.

No es fácil admitir o considerar como posible lo que estamos esbozando, pero ineludiblemente, conforma parte de una realidad que nos acoge: los nuevos modelos de educación que se derivan entre nuevos engranajes de pedagogía, didáctica o currículum. Aquí y ahora, no se enseña de la misma manera pues, posiblemente, lo que hay que enseñar o aprender ya no sea lo mismo. Igualmente, lo que se presente o dé a comprender se ha de hacer de la misma manera. Pero en lo que no tenemos demasiadas dudas es en la manera accederse al conocimiento, en cómo se presentan o en cómo nos seducen. Si se han producido importantes cambios en el amplio sentido de la educación, las tecnologías y el siglo XXI, ¿hemos cambiado nosotros?

Idea 4: Y todos y todos en un mundo complejo

Si enseñamos y aprendemos en un mundo complejo, en continuo cambio y rodeados de medios que pueden facilitarnos desde encuentros a una fascinación inmediata por lo facilitado en las pantallas, la mesura se ha de apoderar del proceso. No vale con abrazar la última tecnología, se hace necesaria una reflexión pedagógica sobre sus usos, malos usos, abusos y consecuencias. En este sentido, empezamos a atisbar que existe, al menos, un modelo pedagógico a partir del desarrollo de la Web 2.0 y que se aglutina a través de diferentes maneras de comunicarnos ofreciendo diversas formas de relación e interacción. Estaríamos en condiciones de admitir que estamos ante una probable ecología del aprendizaje basado en tecnología (Coll, 2013). A tenor de las posibles vinculaciones inspiradas en la relación y conexión entre el proceso de enseñanza-aprendizaje y los contenidos, las propias tecnologías y las personas involucradas.

La pluralidad se puede centrar sobre los contenidos que se diversifican y por la flexibilidad del espacio y la forma que, a su vez, se inspiran en la versatilidad que se adquiere con la cobertura ofrecida y facilitada por los ordenadores, los dispositivos inalámbricos, los teléfonos móviles o los relojes inteligentes. En estos contextos plurales los documentos se comparten licenciados gracias al *creative commons*, produciendo una libertad creativa y cultura sin precedentes, donde la obra (en los formatos que se imaginen) se usa, comparte, redistribuye o remezcla. Pero, igualmente, el acceso y la consulta se completan con herramientas como bien podrían ser el blog, la wiki, los canales audiovisuales, las redes sociales o la videoconferencia, entre otros.

Este supuesto cambio pedagógico no solo está inspirado en la cantidad sino que, también, en la calidad del proceso. Con ello, hemos de dar respuestas a las exigencias del siglo XXI, donde los requerimientos por aprender se arman en paralelos a través de las posibilidades de las tecnologías. Y es cuando entra en acción, una vez más, el profesorado que promueve un ambiente adecuado de enseñanza-aprendizaje para que el alumnado sea capaz de explorar y contribuir a la construcción, social y en red, del conocimiento. Un supuesto cambio pedagógico que lo mantenemos en la vertiente de que el propio interés por aprender se sustenta sobre el beneficio de compartirlo con los demás. Lo que hace que estructuremos el cambio pedagógico sobre una reformulación de la acción pedagógica entre las personas implicadas, el compromiso por aprender y la necesidad de compartir. Estamos hablando de un modelo de inspiración colectiva, valiéndose de las herramientas digitales (pantallas) y de una fluidez comunicativa en cualquier momento, modo y lugar, que incentivan la participación y la colaboración dentro de un encuadre de responsabilidad y de un trabajo en equipo. La idea es contribuir al principio de que no solo eres parte del proceso sino que formas parte de él, decidiendo e, inclusive, pudiendo cambiar la singladura del mismo con sugerencias sobre intereses o propuestas de trabajo, de valoración o evaluación. Pues el resultado es estar preparado para un aprendizaje durante toda la vida, en el tiempo que nos pertenece y con las herramientas del momento. Sin que ello signifique eliminar lo anterior. A la postre, lo que se persigue es desarrollarnos personal, comunitario y profesionalmente.

Un modelo que se asienta en dos vértices que se abren o cierran según nuestras intenciones. Veamos: cuánto más distribuido se encuentra el conocimiento, más posibilidades se establecen a partir de los diferentes recursos comunicativos, produciéndose un efecto tijeras que podemos abrir y cerrar sus hojas con un resultado parecido en el efecto. Si abrimos los dedos se abren las hojas de las tijeras y si cerramos los dedos se cierran las hojas de las tijeras. Donde el saber entra y permanece, sin quedar cortado o desligado de la realidad.

En este modelo que atisbamos, el protagonismo lo ostenta el discente, activo y reflexivo, que no solo aprende sino que, también, comparte con los demás las inquietudes por el conocimiento. No obstante, el docente desarrolla nuevas responsabilidades promoviendo la de enseñar desde la flexibilidad para que el alumnado se motive, comunique y aprenda hasta la comprensión de los contenidos y lo expresado por los otros implicados. Con todo, el estudiante y el proceso se centrarán en dos aspectos, en cuanto a los contenidos que habrá que gestionar a partir de la búsqueda y organizar de los mismos pero, igualmente, alrededor de la comunicación que será uno de los principales hacedores para que el conocimiento tenga lugar. García y Gros (2013, p. 25), al respecto señalan:

Las tareas de aprendizaje y las herramientas utilizadas para su realización, más que los contenidos en si mismos, pueden ayudar a estudiantes a profundizar en los aprendizajes que

realizan. La producción conjunta o individual de contenido, su difusión e intercambio supone una conversación dinámica de la que deriva un conocimiento generado por los propios estudiantes. El proceso de aprendizaje tiene que ver con ser capaz de conversar con uno mismo y con los demás sobre lo que se conoce.

Estamos ante un modelo pedagógico inspirado en la información, la comunicación y el conocimiento (Sacristán, 2013). Que promueve la participación y la cooperación entre los miembros pero, asimismo, incentiva la investigación y facilita maneras de organizarse en grupos para trabajar cooperativa o colaborativamente. Es decir, propicia un modelo horizontal, de encuentro y aprendizaje ante un conocimiento disseminado que se desjerarquiza; pero, además, el alumnado podrá ampliar su entorno de aprendizaje o bien proponer temáticas de indagación. Un alumnado activo y reflexivo, analítico y crítico pero, a la vez, autónomo en su quehacer y con autoestima en el proceso. Un alumnado dispuesto a compartir, a asumir sus responsabilidades ante un profesorado dinamizador y facilitador en base al apoyo y al estímulo por aprender. Con unos resultados innovadores y creativos, donde la homogenización no sea el referente sino que cobra sentido la diversificación de itinerarios. Y es aquí donde la evaluación se desliga de la calificación pues se inspira en la calidad de la participación, el valor del grupo, la capacidad de innovación y creatividad, así como el convencimiento, la implicación y la obtención de conocimientos en procesos abiertos, dinámicos y comunicativos.

Un debate de ideas que no acaba, sino que se rehace y renueva según la convergencia entre el discurso de la educación y las tecnologías. Unas realidades enmarcadas en la complejidad que ya suscribiera Edgar Morin (2009) y que se incrementa antes una educación en el siglo XXI, la comunicación y todo el entramado de las tecnologías, más allá de la mera información. Unas realidades encuadradas en un entramado en continua construcción, también para el profesorado (Imbernón, 2017), pues todo esto prosigue y presumimos que vaya más allá incrementándose en relación con la calidad y cantidad. Aunque esto sería motivo para otra idea de debate, pues existen los tecnoexcluidos, los infopobres y los tecnofóbicos.

Idea 5: Conclusiones de un debate en continua construcción

Resultaría muy complicado dar por concluido este debate sobre las ideas pues, con certeza, está en continua construcción. Las tecnologías emergen según unas directrices económicas y sociales para incorporarse en el sistema educativo; pero incentivadas por lo mercantil. Además, en ocasiones, su incorporación lo hace de manera tangencial, con intereses espurios y no responde a las demandas y necesidades de la comunidad educativa.

Lo evidente se centra sobre las necesidades de seguir evolucionando con los tiempos y las necesidades de educar con las herramientas del siglo XXI. Lo obvio pasa por adaptarse a los tiempos y lo pertinente sería admitirlo como una necesidad de la evidencia.

Las redes sociales o una de comunidades de aprendizaje han sido un pretexto para hablar de una parte sobre la cohabitación entre tecnología y educación. Del mismo modo, hemos intentado que la comprensión, la participación y la interacción sean ingredientes de un proceso de enseñanza y

aprendizaje que se nutre con otra nueva idea vinculada con los nuevos modelos de educación y comunicación, así como con la pedagogía, la didáctica o el currículum. Y, siempre, teniendo al alumnado y al profesorado como verdaderos artífices conocedores y demandantes de las tecnologías del siglo XXI para una educación en tiempo presente; con las posibilidades de estas herramientas y, sobre todo, dando respuestas a las demandas de ellos. Unos recursos flexibles y extendidos entre un alumnado motivado e incentivado por conocer.

Con todo, la reflexión queda abierta sobre las redes sociales y colaborativas que han invadido nuestras pantallas. En cierto modo, muchas de las personas vinculadas a la educación, en algún momento, nos hemos referido a las redes colaborativas y hemos hecho alarde de sus prestaciones para la educación. Pero ¿nos hemos parado a pensar sobre las relaciones entre ética, ideología y educación en estos entornos? O dicho de otro modo, ¿son realmente colaborativas? ¿Estamos preparados para su puesta en valor e implementación en los diferentes escenarios para la enseñanza y el aprendizaje? O bien, ¿cómo se reescribe el currículum negado a partir del desarrollo de las tecnologías? En este sentido, desde el momento en que hemos de hablar de corresponsabilidad entre un profesorado que ha de enseñar a saber buscar, elegir y compartir la información y el conocimiento junto a un alumnado habilitado para seleccionar y evaluarlo, así como contrastar y actualizarlo.

Pero el debate de ideas no se acaba aquí, pues hemos considerado que emergen nuevos modelos de educación y comunicación a partir de la utilización de las redes colaborativas. Lo social está en la educación y viceversa; a modo de vasos comunicantes. Pero, igualmente, la jerarquía del conocimiento y quienes los emiten se desconstruye en favor de un modelo de formación más internivelar, intergeneracional y transversal.

El debate entre las tecnologías y la educación ha de continuar a favor de construir un discurso emergente. No obstante, lo que nosotros hemos intentado compartir ha sido simplemente una visión, una aportación a esta realidad poliédrica que excede a lo educativo, pues los intereses mercantiles y económicos imperan, sin soslayar otros de índole ideológicos. Del mismo modo, nuestro debate se centra sobre la necesidad de encontrar las posibilidades didácticas y pedagógicas de las tecnologías. Es decir, no usarlas, simplemente, como un auxiliar o una prótesis... E, igualmente, replantearnos el sentido del currículum.

Referencias

- Adell, J. y Castañeda, L. (2012). Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes? En J. Hernández, M. Pennesi, D. Sobrino y A. Vázquez (Coord.). *Tendencias emergentes en educación con TIC*. (pp.13-32). Barcelona: Asociación Espiral, Educación y Tecnología.
- Area, M. y Guitert, M. (2003). *La educación en la sociedad de la información*. Barcelona: Fundació per la Universitat Oberta de Catalunya.

- Area, M. (2010). El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos. Un estudio de casos. *Revista de Educación*, 352, 77-97
- Barroso, J. y Cabero, J. (2013). *Nuevos escenarios digitales: las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la formación y desarrollo curricular*. Madrid: Pirámide.
- Bautista, A. y Velasco, H. (2011). *Antropología audiovisual: medios e investigación en educación*. Madrid: Trotta.
- Beetham, H. y Sharpe, R. (2013). *Rethinking pedagogy for a digital age*. Londres: Routledge.
- Burman, E. (2000). Method, measurement, and mandes. L. Holzman y J. Morss (Eds.). *Postmodern psychologies, societal practice, and political life*. (pp. 49-78). Nueva York: Routledge.
- Cabero, J. (2015). Reflexiones educativas sobre las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). *CEF*, 1, 19-27.
- Cabero, J y Barroso, J. (2015). *Nuevos retos en tecnología educativa*. Madrid: Síntesis.
- Cabero, J., Llorente, M^a C. y Vázquez, I. (2014). Las tipologías de MOOC. Su diseño e implicaciones educativa. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 18 (1), pp. 13-26.
- Cabero, J. y García, F. (2016). *Realidad aumentada: tecnología para la formación*. Madrid: Síntesis.
- Cobo, C. (2011). Uso invisible de las tecnologías y competencias para la globalidad. En C. Cobo, C. y J. Moravec. *Aprendizaje invisible*. (pp. 76-105). Barcelona.
- Cobo, C. (2016). *La innovación pendiente. Reflexiones (y provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Montevideo: Debate.
- Coll, C. (2013). La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: tendencias, retos y agenda de investigación. En J.L. Rodríguez Illera (Comp.). *Aprendizaje y educación en la sociedad digital*. (pp. 156-170). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- De la Herrán, A. (2017). ¿Y si nuestra educación estuviese radicalmente equivocada? En A. Medina, A. de la Herrán y M. C. Domínguez (Coords.). *Nuevas perspectivas en la formación de profesores*. (pp. 457-517). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Londres: Sage.
- Fischman, G. (2014). “Prólogo. Desorganizando las “enciclopedias educativas”. Buscando nuevas narrativas pedagógicas”. En I. Rivas y otros (Coords.). *Profesorado, escuela y diversidad. La realidad educativa desde una mirada narrativa*. (pp. 11-14). Archidona: Aljibe.

- García, I y Gros, B. (2013). Innovar para enseñar. En Bautista, G. y Escofet, A. (Eds): *Enseñar y aprender en la Universidad. Claves y retos para la mejora*. (pp. 9-46). Barcelona: Octaedro.
- Gimeno, J. (2013). *En busca del sentido de la educación*. Madrid: Morata.
- Gros, B. y Nogueras, I. (2013). Mirando el futuro: evolución de las tendencias: tecnopedagógicas en educación Superior. *Campus Virtuales*. 2, II, 130-140.
- Hargreaves A. y Shirley, D. (2012). *La cuarta vía. El prometedor futuro del cambio educativo*. Barcelona: Octaedro.
- Imbernón, F. (2017). *Ser docente en una sociedad compleja. La difícil tarea de enseñar*. Barcelona: Graò.
- Morin, E. (2009). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Parker, I. (1994). Discourse analysis. En P. Banister, E. Burman, I. Parker, M. Taylor y C. Tindall (Eds.). *Qualitative methods in psychology. A research guide* (pp. 92-107). Buckingham: Open University Press.
- Pérez, M. G. y Cabero, J. (2014). Los MOOCs: de innovación disruptiva a nuevos modelos de negocio en educación superior. En *hachetetepé*, 9; 27-39.
- Rivas, J.I. (2009). Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa. En I. Rivas y D. Herrera (Coords.). *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. (pp. 17-36). Barcelona: Octaedro.
- Roig, R. y Laneve, C. (2011). *La práctica educativa en la sociedad de la información*. Alcoy: Marfil.
- Sacristán, A. (2013). *Sociedad del conocimiento: tecnología y educación*. Madrid: Morata.
- Salinas, J. (2009). Nuevas modalidades de formación: entre los entornos virtuales institucionales y los personales de aprendizaje. En J. Tejada (Coord.). *Estrategias de innovación en la formación para el trabajo*. (209- 224). Madrid: Tornapunta ediciones.
- Sancho, J. (2006). *Tecnología para transformar la educación*. Madrid: AKAL/UNIA.
- Sancho, J. (2009). ¿Qué educación, qué escuela para el futuro próximo? En *Educatio Siglo XXI*, 27; 13-32.
- Sancho, J. y Alonso, C. (Coord.) (2012). La fugacidad de las políticas, la inercia de las prácticas. La educación y las tecnologías de la información y la comunicación. Barcelona: Octaedro
- Sancho, J. (2014). ¿Son más listos o más estúpidos? ¿Dónde está la educación? *Hachetetepé*, 9; 71- 80.

- Siemens, G. (2005). *Conociendo el conocimiento*. Grupo Nodos Ele
- Siemens, G. (2007). Connectivism: creating a learning ecology in distributed environments, En HUG, Th. (Ed.): *Didactics of microlearning. Concepts, discourses and examples* (pp. 53-68). Múnster: Waxmann.
- Susinos, T. (2012). Las posibilidades de la voz del alumnado para el cambio y la mejora educativa. En *Revista de Educación*, 359, 16-23.
- Sutton, B. y Basiel, A. (2013). *Teaching and Learning Online: New Models of Learning for a Connected World*. Volume 2. Londres: Routledge.
- Torres, R. M. (2001). Comunidad de aprendizaje: repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje. *Documento presentado en el "Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje". Barcelona Forum 2004, Barcelona, 5-6 Octubre 2001.*
- Trujillo, J.M. (2013). Redes sociales y educación. En J. Sánchez y J. Ruiz (Coords.): *Recursos didácticos y tecnológicos en educación* (pp. 91-102). Madrid: Síntesis.

Sección uno: Ensayo La importancia de la TAC en la educación y cambios sociales

La formación de docentes de literatura en la era digital¹

Training of Literature teachers at the digital age

Dra. Carolina González Ramírez
Pontificia Universidad Católica de
Valparaíso
Instituto de Literatura y Ciencias del
Lenguaje
carolina.gonzalez.r@pucv.cl

Resumen

En este trabajo se presenta una propuesta de los lineamientos para contribuir a la formación de docentes de literatura en el contexto de la sociedad de la información. La propuesta consta de cuatro aspectos: la primera corresponde la utilización de la red como espacio para la lectura literaria, la segunda, TIC como fuentes de información, también como espacio de socialización de la experiencia literaria y finalmente, como espacio para la escritura creativa. De esta manera, se espera que los futuros docentes de la literatura tengan las ayudas necesarias para incorporar de manera didáctica recursos digitales para abordar la literatura.

Abstract

This article presents a proposal of guidelines to contribute in the training of literature teachers in the context of the information society. The proposal consists of four aspects: the first one corresponds to the use of the Net as an instance to socialise the experience of reading. The second has to do with the ICTs as a source of information and also as the instance of socialisation of the experience of reading. Finally, it is used as an instance for creative writing. Making use of these guidelines, literature teachers will be provided with the necessary help to incorporate digital resources to approach the teaching of literature in a didactic way.

Palabras clave: Literatura, TIC, recursos digitales, formación docente.

Keywords: novation, ICT, LKT, web sites, collaborative learning, key-competences.

¹ Recibido: 10/09/2017 Evaluado: 26/09/2017 Aceptado: 29/09/2017

Introducción

En la actualidad, la masificación de Internet y el continuo avance de las tecnologías de la información y la comunicación (en adelante, TIC) ha provocado cambios sociales importantes, por lo que se ha comenzado a hablar de “la sociedad de la información”. Estos cambios tanto a nivel social como cultural han incidido en nuestra vida diaria, presentándose recursos digitales y multimedia de manera omnipresente. La escuela no puede pasar por alto este nuevo contexto, sin embargo, pese a los esfuerzos que se han llevado a cabo en los últimos años, la formación que se entrega dista mucho de las necesidades y requerimientos de la sociedad del siglo XXI, en la cual la multicultural, la digitalización de la información y las redes sociales suelen marcar presencia (Gutiérrez y Tayner, 2012).

Es por esta razón que los docentes y las Instituciones formadoras de docentes se han visto en la necesidad de modificar sus prácticas, insertando el uso de las tecnologías (TIC) de manera didáctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje, realizando un trabajo de integración curricular en las diversas áreas del saber a fin de proporcionar las herramientas necesarias a las nuevas generaciones que se están formando (González, 2016).

Sin duda las TIC se constituyen como facilitadores para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje (Marqués, 2012). Estas promueven el trabajo colaborativo y permiten a los docentes atender la diversidad, hacer más accesibles los recursos y abrir la escuela al mundo, ya que se incorporan los recursos multimedia a las aulas (Barba y Capella, 2010). Es por esta razón que los docentes deben tener una formación que no solo apunte a ser usuarios de los recursos digitales, sino más bien a abordar estos recursos de manera didáctica para promover aprendizajes significativos en sus estudiantes.

Esta situación ha motivado un proceso de innovación educativa, en cual las TIC cumplen un papel fundamental, puesto que estas herramientas promueven nuevas formas de producir conocimiento, han dado origen a nuevos géneros discursivos, propios de la era digital, y junto con ello han propiciado nuevas formas de leer y escribir de acuerdo a la diversidad de herramientas que han surgido para ello (Cassany y Ayala, 2008, Zayas, 2009; Cassany, 2012). Asimismo, permiten atender a la diversidad de estudiantes que están actualmente en el sistema educativo y también hacen más accesibles a las aulas una serie de herramientas y recursos digitales (Barba y Capella, 2010). Estos recursos pueden resultar efectivos en los procesos de enseñanza y dar buenos resultados si sus potencialidades son explotadas de manera adecuada.

En el contexto específico de la formación de docentes de literatura en Chile, quienes han de desempeñarse como profesores de aulas en las que sus alumnos han crecido con las TIC, se manejan en comunidades digitales y son ávidos usuarios de las redes sociales, consideramos que es menester incluir espacios en los que se enseñe la utilización de las nuevas tecnologías asociadas a una didáctica específica, como lo es la didáctica de la literatura, puesto que se ha visto que estos recursos presentan grandes potencialidades para articular contenidos de literatura y motivar el trabajo de los alumnos en contextos educativos (González y Margallo, 2013; Ramada, 2011; Zayas, 2011).

Lineamientos didácticos para la formación de docentes de literatura en la era digital

De acuerdo con Zayas (2011) las TIC, en cuanto a procedimientos didácticos para la clase de literatura pueden integrarse desde las siguientes vías: a) la experiencia de lo literario en la Red; b) el acceso a las fuentes de información; c) el uso de las redes sociales. En relación a lo anterior, expondremos una serie de lineamientos que consideramos pertinentes y orientadores para la formación de docentes de literatura en la era digital, puesto que creemos necesario que durante su proceso formativo experimenten con los recursos digitales a fin de que posteriormente puedan incorporar la metodología de enseñanza y aprendizaje en su quehacer docente, tanto como recursos de apoyo para sus clases así como también en la construcción de secuencias didácticas, que incluyan el uso de TIC para abordar contenidos literarios. En virtud de lo anterior, presentamos a continuación cuatro lineamientos que contemplan la utilización de TIC en sus diferentes potencialidades, los que deberían ser considerados para una formación integral de los docentes de literatura.

Utilización de la red como espacio de lectura literaria

En la actualidad existe una gran cantidad de bibliotecas virtuales, y sitios de recomendaciones de novedades literarias y clásicos, además de las editoriales que presentan colecciones organizadas por edades y géneros, por tanto, es menester entregar a los futuros docentes las herramientas necesarias para aprender a utilizar dichos repositorios en donde se encuentran alojadas una serie de obras en formato digital, así como también textos multimodales que les permitirán dinamizar sus planes de clases, además de que les permitirá ampliar su conocimiento del corpus de obras literarias, saliendo de los márgenes limitados del canon y de este modo organizar una biblioteca digital, haciendo uso de los recursos que la red provee para acceder de manera libre al conocimiento.

Uso de las TIC como fuente de información

Considerando que una de las claves para formar lectores literarios competentes responde a tener acceso a conocimiento contextual histórico y cultural sobre elementos de la tradición literaria (Colomer, 2005), resulta imperioso que los docentes en formación manejen estrategias para realizar búsquedas de información eficaces tanto para enriquecer sus lecturas como para fortalecer sus prácticas docentes y enseñar a sus alumnos a utilizar de manera correcta las fuentes de información. Es por esta razón que se les han de proporcionar herramientas para realizar búsqueda de información, que hemos decidido denominar rutas de navegación, que consisten básicamente en un plan de búsqueda de material, teniendo como punto de partida un tópico específico. Estos ejercicios de acceso a la información pueden tomar forma de *webquest* y cazas del tesoro (Larequi, 2009), en donde se guiará a los docentes en formación en el proceso de búsqueda de información que finalmente les permitirá generar un producto que dé cuenta de la lectura fundamentada e informada que han realizado de las obras literarias.

Utilización de redes sociales como espacio de socialización de la experiencia literaria

Sabido es que las redes sociales facilitan la comunicación entre los usuarios, puesto que permiten la interacción así como la colaboración entre diversos participantes, además de dar la posibilidad de estar constantemente informados. En relación a la literatura, es posible que se produzca un intercambio de información, propiciando la conversación sobre libros y lecturas, explorando la escritura creativa, generar debates, intercambiar experiencias lectoras, además de entregar la posibilidad de generar redes de maestros a fin de compartir experiencias didácticas, de manera que los futuros docentes puedan acceder a material disponible en la web a fin de enriquecer su conocimiento didáctico en la disciplina que han de impartir.

Espacios para la escritura creativa

Otro aspecto que permite contribuir a la formación de docentes corresponde a las plataformas para la escritura, ya que muchas de estas como google docs, wikis, blogs, entre otras, permiten realizar escritura colaborativa en línea, en donde más de un usuario puede colaborar de manera simultánea. Es por esta razón que es requerimiento que los futuros docentes conozcan plataformas, de manera que puedan emplearlas como recursos didácticos que faciliten el trabajo de sus alumnos, puesto que les será posible generar instancias de aprendizaje enmarcadas en el enfoque comunicativo (Mendoza, 2003; Lomas, 2015), es decir, que las propuestas de escritura creativa se enmarquen dentro de una situación comunicativa y puedan ser socializadas a través de diversas plataformas, otorgando significatividad a los textos con intención literaria que realizan los estudiantes.

Comentarios finales

En razón de los lineamientos expuestos anteriormente, es posible señalar que los futuros docentes requieren de una formación que les permita hacer un uso didáctico de las nuevas tecnologías a fin de articularlas con contenidos y aprendizajes referidos a literatura de manera contextualizada, dado que se ha visto que las TIC presentan grandes potencialidades para abordar dichos contenidos (Zayas, 2011; Margallo, 2012).

Resulta necesario, entonces, intervenir desde la formación inicial del profesorado con el propósito de que los docentes en formación tengan acceso a recursos y materiales que les faciliten las tareas docentes que han de llevar cabo una vez que se inserten en contextos educativos. Es necesario destacar la importancia de incentivar a los docentes en formación a realizar propuestas de acompañamiento a lectura diferentes a las habituales, de manera que guíen a sus alumnos en la senda de la confección de artefactos que den cuenta de sus lecturas, pero de manera innovadora. Así, podrán poner en práctica diversas habilidades que contribuyan a su formación como lectores competentes. Por ello, es necesario que se trabaje con las TIC de manera didáctica y no solo instrumental, puesto que como hemos visto estos recursos poseen potencialidades que van más allá de la simple transmisión de información, sino que aportan o contribuyen a la generación de conocimiento.

Referencias

- Barba, C. y Capella, S. (coords.) (2010). *Ordenadores en las aulas. La clave es la metodología*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (2012). *En línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. y Ayala, G. (2008). Nativos e inmigrantes digitales en la escuela. *CEE Participación Educativa*, 9, noviembre 2008, pp. 53-71.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros*. México: Fondo de cultura económica.
- González, C. (2014). Educación literaria y TIC en la formación inicial del profesorado en el contexto educativo chileno. En Assunção Flores, M y Coutinho, C. (coords.). *Formação e Trabalho Docente. Tendências e Desafios Atuais*. Santo Tirso-Portugal: DE FACTO Editores, pp. 85-94.
- González, C. y Margallo, A. M. (2013). Usos didácticos de las TIC para la formación de lectores en vías de la educación literaria. *Revista Foro Educativo*, 22, pp. 31-51
- González, C (2016). “*Tecnologías de la información y la comunicación y educación literaria en la formación inicial del profesorado*”. Tesis para optar al grado de Doctor en Didáctica de la Lengua y la Literatura Universidad Autónoma de Barcelona.
- Gutiérrez, S y Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Revista Comunicar*, 38, vol. XIX, pp. 31-39
- Larequi, E. (2009). Propuestas para la integración curricular de las TIC en el área de lengua castellana y literatura. En Lara, T; Zayas, F; Arrukero, N y Larequi, E. *La competencia digital en el área de lengua*. Barcelona: Octaedro, pp. 97-165.
- Lomas, C. (2015). La educación lingüística. En: Lomas, Carlos (coord.). *Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje*. Barcelona: Graó.
- Margallo, A. M. (2012): La educación literaria en los proyectos de trabajo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, pp. 139-156.
- Marqués, P. (2012). Impacto de las TIC en Educación. *Revista 3 Ciencias*. [En línea]. Recuperado de: <https://goo.gl/Cw3uYD>.
- Mendoza, A. (2003). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Pearson Educación, pp. 33-78
- Ramada, L. (2011). *¿Sueñan los alumnos con docentes electrónicos?*. Trabajo final de máster en Investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

Zayas, F. (2011). La educación literaria y las TIC. *Aula de innovación educativa*, 200, pp. 32-34.

Sección uno: Ensayo La importancia de la TAC en la educación y cambios sociales

Las TAC al servicio de la formación inicial de maestros en el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura: herramientas, usos y problemática¹

LTK at the service of initial teacher training in the area of Didactics of Language and Literature: tools, uses and problems

Dra. Eva Álvarez Ramos
Universidad de Valladolid
evamaria.alvarez.ramos@uva.es

Resumen

El trepidante auge de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) ha puesto al alcance de los docentes tal cantidad de recursos que, en multitud de ocasiones, el profesorado se ha visto superado por la vorágine de información que tiene a su disposición. Este hecho, nada baladí, ha terminado desembocando en un sacrificio de lo didáctico en pro de lo tecnológico. Nos enfrentamos a una vacuidad de conceptos ornamentada por el reclamo y la vistosidad de lo digital y parece obviarse que son las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TAC) las que han de estar a nuestro servicio y no a la inversa.

Este trabajo pretende mostrar, tras un breve análisis de la situación, qué herramientas pueden ser empleadas en el ámbito de la Didáctica de la Lengua y la Literatura, qué utilidad podemos darles y cuál es la problemática derivada de su uso. Todas estas ideas se basan en la experiencia real de su implementación en el aula universitaria.

Abstract

The fast rise of information technology and communication (ICT) has made available to teachers so many resources that in many cases, teachers have been overtaken by the maelstrom of information that is available. This fact, which is not trivial, has ended up leading to a sacrifice of the didactic for the technological. We are confronted with an emptiness of concepts that are adorned by the claim and the visibility of the digital, and it seems that it is forgotten that are the learning technologies knowledge (LTK) which must be at our service and not the other way around.

¹ Recibido: 13/05/2017 Evaluado: 10/06/2017 Aceptado: 20/06/2017

This paper aims to show, after a brief analysis of the situation, what kind of tools can be used in the field of Didactics of Language and Literature, what utility we can give them and what is the problem derived from its use. All of this ideas have been confronted on a real experience of its implementation in the university classroom.

Palabras clave: Tecnologías del aprendizaje y el conocimiento, Tecnologías de la información y la comunicación, Formación inicial de profesores, Didáctica de la Lengua y la Literatura.

Keywords: Learning technologies knowledge, Information and communication technologies, Initial teacher training, Didactics of language and literature.

Introducción

El desarrollo de la tecnología al llegar el tercer milenio debería haber derivado en cambios radicales en los sistemas de adquisición del conocimiento, pero la observación directa de las aulas nos lleva a pensar que dicha transformación dista mucho de la realidad. No disponemos de suficientes datos sobre la formación inicial de docentes (FID) en el área de la Didáctica de la Lengua y la Literatura, más allá de la propia práctica de cada tutor o formador, que muchas veces se haya condicionada por el bárbaro método del ensayo-error (Esteve, 2002).

Las TIC se han convertido en un reclamo opulento tras el que se ocultan los sistemas más tradicionales de enseñanza, debido principalmente a que no fueron concebidas, en sus orígenes, como herramientas educativas (Ferdig, 2007 y Maloney, 2007). Los cambios digitales no se han hecho operativos en lo que a metodologías didácticas se refiere. A modo de ejemplo, podemos traer a colación el mantenimiento (en digital) del almacenamiento plano de la información mediante la copia de los formatos textuales de los soportes impresos. Pocas veces se presta atención al carácter hipertextual propio de lo digital y a la pluralidad de niveles en los que puede agruparse ahora cualquier tema. Los hiperenlaces rompen con la linealidad al darnos profundidad en el contenido. Los discentes son lectores digitales, lectores al gusto, y a través de los enlaces contextualizan o amplían la información. Nunca habrá, entonces, dos lectores iguales, puesto que cada uno decide su camino. Esta perspectiva del lector digital debería ser tenida en cuenta a la hora de implementar las TIC y a la hora de enfocar la educación. Podríamos tomar como modelo la evolución de los medios de comunicación y su adaptación al formato digital. Como ya señalábamos en otra ocasión (Álvarez Ramos, 2015).

A diferencia de lo que acostumbra a ocurrir en las publicaciones impresas, los cibermedios no están diseñados primordialmente para una lectura consecutiva y lineal de sus contenidos, sino para una consulta libre y no lineal. Así pues, frente a un modelo que privilegia la lectura, cuyo paradigma podría ser un libro, en los cibermedios triunfa un modelo que invita a la navegación, donde el cibernauta elige su propio itinerario hipertextual (Salaverría y Sancho, 2007, p. 208).

Y es, precisamente, esa libertad la que creemos que debería imperar en la educación digital del futuro: “sería productivo enseñar a los alumnos a buscar información, concientizarlos de la importancia de la actualización permanente y proponerles aprendizajes en contextos y condiciones diferentes de los que

hasta el momento han conocido” (Chiecher *et al.*, 2005, p. 1). Así, al menos, entiende el aprendizaje el Plan Bolonia (Echazarreta *et al.*, 2009), que da una responsabilidad vital al alumnado convirtiéndolo en un sujeto dinámico dentro del proceso educativo. La web 2.0 proporciona esa libertad y promueve el papel activo a los discentes, pues han de controlar la información y los datos en su constante actualización de contenidos (Maloney, 2007), sin olvidar el rol de prosumidores (Toffler, 1980), que crean, modifican y comparten contenidos (Alexander, 2006).

Deberían ayudar, por lo tanto, a una renovación constante del conocimiento, fiel reflejo de la vorágine de ideas y opiniones de esta sociedad de la información en la que nos encontramos inmersos (Adell, 1997 y Esteban Albert, 2002). Así, “[...] el paso de un saber objetivo a un saber construido, el paso de una sociedad industrial a una sociedad cognitiva, la sustitución de la instrucción por los métodos de aprendizaje personal (aprender a aprender), la adquisición de conocimientos a través de las tecnologías, y el cambio de los actuales modelos de instituciones educativas hacia otros modelos todavía no perfilados” (Elboj, 2000, p. 59).

En ese sentido, se debe innovar en las TAC para que el discente pueda así gestionar su propio aprendizaje (Pedró, 2006).

Las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento al servicio de la Didáctica de la Lengua y la Literatura

Los entornos virtuales de aprendizaje: la plataforma MOODLE

Los entornos virtuales de aprendizaje (EVA) son espacios digitales destinados a la educación que se configuran con una pretendida finalidad pedagógica, de ahí que los elementos que los constituyen busquen generar el aprendizaje (Silva, 2011). Los principales beneficios educativos que pueden derivar de su uso podrían resumirse en:

- Facilitar la creación de repositorios de objetos de aprendizaje.
- Permitir la autoevaluación mientras se desarrolla la autonomía del discente.
- Ser una herramienta de trabajo flexible de interacción mediante actividades sincrónicas y asincrónicas.
- Permitir establecer métodos de enseñanza que promuevan interacción o colaboración entre los participantes.
- Propiciar la integración de redes de aprendizaje (Glasserman *et al.* 2014).

Una de las plataformas virtuales de aprendizaje más extendida dentro de la comunidad universitaria internacional es Moodle, principalmente por su distribución gratuita. Al tratarse de un software libre que permite copiar, modificar y tener derechos de autor, gracias a la licencia pública GNU, favorece el acceso a toda la comunidad educativa (Rivadulla-López, 2015). Provee al educador de tres grandes recursos básicos: “la gestión de contenidos, de la comunicación y la evaluación” (Martí-Vilar *et al.*, 2013, p. 147). Es un entorno que puede configurarse por módulos, de ahí que se disponga de diversas opciones para añadir o quitar libremente. Esta flexibilidad a la hora de integrar herramientas es uno de

sus puntos fuertes, junto a la gratuidad, anteriormente señalada, y a la posibilidad de incorporar una gran variedad de formatos de archivo: texto, audio, vídeo... No debemos, asimismo, olvidar que, al tratarse de un instrumento destinado a la educación virtual, permite un acceso al aprendizaje al gusto (cuando y donde se quiere), es decir, “la ruptura radical de las coordenadas tradicionales de espacio y tiempo” (García Aretio, 2007, p. 19); hecho directamente relacionado con el carácter de la enseñanza virtual, sea del carácter que sea *electronic*, *blend*, *mobile* o *ubiquitous learning*. Entre los principales constituyentes de Moodle podemos destacar: actividades, foros, wikis, mensajería, inclusión de archivos textuales y audiovisuales, posibilidad de agrupar a los participantes, evaluación, realización de encuestas, etc.

La comunicación en la plataforma se promueve, especialmente, a través de los foros que contribuyen, sobre el papel, a que el aprendizaje sea colaborativo, pues permite que sea el propio alumno el que dé respuesta a las cuestiones planteadas por los compañeros. En la práctica, los foros se emplean para presentar consultas al profesor (cuando no se han realizado de manera individual y directa a través del correo electrónico). Pocas veces los estudiantes se implican en el mantenimiento de los mismos, pues les sigue costando reconocerlos como una actividad más dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje (E/A), salvo que dicha actividad sea propuesta como obligatoria o como evaluable. Entonces sí participan, pero como un mero trámite impuesto, nunca voluntario.

Hay que prestar especial atención a cómo se diseña el curso para poder favorecer no solo la autonomía del discente (dada a priori por la plataforma), sino para permitir que el aprendizaje no se produzca de manera lineal siguiendo los preceptos de la didáctica más tradicional, puesto que, en ese caso, no estaríamos sirviéndonos correctamente de la tecnología; esta se reduciría al contenido y no a ser una herramienta que faculte su transmisión y aprendizaje. Estos escenarios deberían propiciar que “la tecnología constituya el propio ambiente de enseñanza, el entorno y el medio donde ocurre el aprendizaje” (Turpo Gebera, 2014, p. 135).

Por su configuración, Moodle, admite dar soporte a cualquier estilo docente (Adell, *et. al.*, 2004) y, aunque la plataforma puede emplearse con metodologías sociocognitivas y constructivistas, se observa una clara tendencia al uso de metodologías conductistas. Esto es debido a que las herramientas que nos ofrece autorizan la interacción entre los participantes, la gestión del conocimiento y la aprendizaje activo, colaborativo y significativo (De Pablos, 2005), se observa una clara tendencia al uso de metodologías conductistas. La mayoría de las veces el formato nos lleva al uso del texto plano, a la realización de un número determinado de tareas que pueden autocorregirse dentro de la plataforma y a la carencia o casi ausente interacción del docente con los alumnos o de los discentes con sus compañeros. En las aulas universitarias, se siguen los preceptos del *b-learning*, es decir, una mezcla de docencia presencial apoyada por un campus virtual donde se llevan a cabo diferentes tareas, normalmente de corte tradicional. No debemos errar y asumir que la tecnología es más que suficiente en los procesos actuales de E/A, pues “las comunidades virtuales existen porque hay un objetivo básico de intercambio de información y construcción de conocimiento compartido, de ahí que también sean necesarias las habilidades de exposición de los pensamientos, procesamiento de la información, su gestión, comprensión de la información, y síntesis; entre otras” (Cabero Almenara, 2006, s.p.).

Acaba convirtiéndose en una herramienta consigna a la que el estudiante acude para buscar y descargar archivos. Obteniendo solo aquello que considera importante, no tanto para la adquisición de

conocimientos, sino más bien para la superación de ciertas pruebas computables que se reflejan en su expediente. Así, los materiales complementarios ubicados en el campus son consultados por apenas un 20% del alumnado, tal y como hemos comprobado y como muestran los datos obtenidos por Marín y Armentía (2009). Es posible que lleguen a descargárselo todo, pero más quizá debido a un síndrome de Diógenes digital acumulativo sin intención didáctica.

La infrautilización de la plataforma se deriva del desconocimiento y de la falta de tiempo. A continuación se analizarán estos dos factores desde una doble perspectiva, la del discente y la del profesor.

Respecto al analfabetismo tecnológico o desconocimiento del funcionamiento del entorno virtual hemos de mencionar que el profesorado sí recibe ofertas de formación en el uso y explotación de la plataforma Moodle, pero muchas veces se conforma con realizar un adiestramiento básico que le ayude a poder interactuar con lo mínimo y no continúa formándose para alcanzar un nivel de conocimientos superior, hecho que le llevaría a saber explotar al máximo los recursos que la plataforma pone a su disposición. El docente no sabe muchas veces cuáles y cuántas son las herramientas que Moodle pone en sus manos. Es posible, sin embargo, que muchos sí estén capacitados para aprovechar todos los beneficios que les brinda, pero la falta de tiempo les obliga a reducir su uso.

Los alumnos, por el contrario, no tienen más recurso para combatir al analfabetismo tecnológico que su instinto, formación anterior (normalmente formación vivida) e intuición, pero muchas veces no son suficientes. Una de las principales carencias que hemos detectado, es, por ejemplo, la incapacidad de acceder a los comentarios y evaluaciones de las tareas realizados por el profesor. Leen solo la parte proporcional que aparece recogida en el correo de aviso, pero nunca o casi nunca saben llegar a la evaluación.

Por todos estos motivos es urgente una alfabetización tecnológica a todos los niveles (Díaz-Antón y Pérez, 2005), que faculte no solo el conocimiento de esta plataforma sino la total implementación de la docencia y su adaptación a los EVA.

Cuadernos de bitácora

Hemos de distinguir sobre la explotación de blogs propios en el aula (aquellos que el docente crea ex profeso para sus alumnos) y sobre el uso dentro y fuera de la misma de otras bitácoras, que los alumnos toman como fuente de información, muchas veces no contrastada y que creen propia de los blogueros, pero no es más que la transcripción exacta de artículos o libros de autores harto conocidos. El consumo de estos recursos es común y general, más cuando se tienen que enfrentar a la preparación de algún trabajo de investigación. Las fuentes consultadas pocas veces son físicas: se prefiere la comodidad de lo digital, aunque se pierda en calidad.

La rentabilidad pedagógica de los blogs propios del aula ha sido analizada y constatada en diversas ocasiones (Williams y Jacobs 2004; Sharma y Xie 2008; Balagué 2009; Aguaded, *et al.*, 2010; Antolín *et al.*, 2011). Debemos poner de manifiesto que, gracias al uso del blog como herramienta en el proceso

formativo, se desarrollan varios procesos cognitivos básicos como son la lectura, la reflexión y la colaboración (Atwell, 2008). El blog proporciona, además, herramientas para promulgar metodologías educativas innovadoras, como la *flipped classroom* o aula invertida. Esta iniciativa ha propiciado el aprendizaje colaborativo, entendido como la interacción cooperativa de los discentes a partir de las pautas propuestas por el profesor, que actúa como supervisor de un proceso de elaboración y construcción del conocimiento en el que el papel activo corresponde a los alumnos (Kagan, 1991).

En anteriores trabajos (Álvarez Ramos y Morán Rodríguez, 2016, Morán Rodríguez y Álvarez Ramos, 2016 y Morán Rodríguez *et. al.*, 2015) hemos expuesto cómo el formato tecnológico del blog es idóneo para la formación inicial del docente. En este sentido, durante los cursos 2014-2015 y 2015-2016 se llevó a cabo la creación y explotación de un blog académico al amparo de las convocatorias correspondientes de Proyectos de Innovación Docente (PID) concedidos por el Vicerrectorado de Ordenación Académica e Innovación Docente de la Universidad de Valladolid. Además de representar una práctica modelo de aprendizaje eficaz, resulta de uso sencillo y se adapta a la variedad de alumnado.

[...] la accesibilidad es un aspecto relevante del uso del blog [...]. El estar disponible las 24 horas del día facilita la organización del trabajo de los estudiantes a su ritmo, así como su participación. Es un espacio virtual que se adapta a las circunstancias personales. Se puede estar en contacto con lo que se va haciendo en la asignatura desde casa. La disponibilidad del blog permite acercar la asignatura a los estudiantes y sus posibilidades particulares de aprendizaje (Molina Alventosa *et al.*, 2016, p. 101).

Su peculiar carácter permite clasificar los contenidos por categorías, admite multitud de archivos multimedia y facilita el trabajo colaborativo favoreciendo la interacción entre los participantes. Dicha participación activa fomenta la retroalimentación que se produce (automáticamente o en diferido) al generar cada entrada diversos comentarios que dan pie a que los alumnos converjan, examinen y se expongan a variados puntos de vista.

Es obligatorio también mencionar que el carácter 2.0 de los blogs, los convierte en herramientas atractivas y útiles para poder ampliar la información a través del hipervínculo de forma personalizada. Los enlaces a material complementario permiten orientar el desarrollo de la asignatura en la dirección que se desee. Entra aquí en juego el grado de implicación del alumno y su aprovechamiento. Lo paradójico de la autoformación individual es que se convierte en colectiva y colaborativa en los blogs, por los comentarios que pueden dejar los lectores y que les imprime un claro carácter de red social en la que intercambiar información, verter opiniones o ampliar los contenidos. Es decir, podemos hablar de verdaderas comunidades de aprendizaje. El modelo concibe las TIC como herramientas en pro de un aprendizaje significativo. Así elementos tales como la independencia otorgada al discente, su importante papel activo y la posibilidad de compartir, elaborar y cooperar redundan en la adquisición de cierto compromiso con el aprendizaje. Se producen además conexiones con el mundo real y una importante retroalimentación e interacción con el profesorado (Hernández Requena, 2008).

Se logra además una mayor participación del discente en el aula derivada de dos aspectos fundamentales:

1. El profesor dispone de más tiempo al haber mostrado la información en el blog correspondiente.
2. El alumno ha tenido, por tanto, un contacto previo con dicha información, luego ya está en la situación de poder comentarla, debatirla o indagar más sobre ella.

Existen, asimismo, otro tipo de blogs a los que se puede recurrir en busca de información práctica, no teórica. Entre la pluralidad de bitácoras que pueblan la red, hemos extraído una breve muestra de aquellas que consideramos más aptas o de las que tienen un mayor éxito entre los alumnos. Existen blogs que recopilan materiales de aula a los que los alumnos recurren para poder hacerse con actividades que llevar a cabo en sus prácticums o en algunos de los Proyectos de Aprendizaje Tutorado (PAT) que se les proponen durante el año. De este tipo podemos nombrar a: *9letras* de Alberto Abarca Fillat, destinado a la lectoescritura; en *El rincón de una maestra* de Ángela Marchán, podemos hallar actividades para cualquier materia de Educación primaria, lo mismo que en *La Eduteca* de Óscar Alonso y *El rincón de infantil* de Maika R. y *De mi casa al mundo* a cargo de Aguamarina. En todos ellos encuentran recursos descargables o ideas para el aprendizaje del lenguaje oral y escrito. Un lugar privilegiado merece *PaLaBraS AzuLeS*, un espacio destinado a la lectoescritura creativa. Ana Galindo López se ha puesto al frente de este proyecto colaborativo, cuyo objetivo es: “crear, recoger, ampliar, organizar y compartir recursos propios o adaptados y secuencias didácticas completas de profesionales de la educación, preocupados por la expresión escrita. Está dirigido al profesorado [...] que imparte clases de lengua, animación a la lectura y/o [sic] a la escritura. Los recursos literarios pueden ser aplicados en el aula con y sin TIC, pero en casi todas las entradas se ofrecen recursos 2.0” (2017).

Es necesario destacar aquí aquellos blogs que giran en torno al ámbito de la Literatura infantil. Su funcionamiento es básico, pues simplemente reseñan novedades editoriales. Detrás de muchos de ellos se encuentran librerías, luego hay un claro interés mercantilista. Aquí se mencionan algunos, que consideramos independientes, por tener al frente a profesionales de la educación o a padres que exponen experiencias directas con los libros y sus hijos. Así podemos nombrar: *Mamá y Naiara leemos* o *El club peques lectores*, entre otros.

Buscadores digitales de información

Tal y como nos muestra Chiecher (2009), a partir de la década de los 80 se prestó atención a las conductas de búsqueda de ayuda de los estudiantes (Nelson-Le Gall, 1985; Butler y Neumen, 1995; Newman y Schwager, 1995; Rinaudo *et al.*, 1999 y Ryan *et al.* 2001). Evidentemente, la mayoría de estas investigaciones no estaban enfocadas a la exploración digital de ayuda, pero sus resultados pueden aportar luz sobre estos nuevos sistemas de búsqueda por parte del alumnado.

Siguiendo las distinciones realizadas por Nelson-LeGall (1985) sobre los distintos tipos de búsqueda de ayuda, podemos señalar que la mayoría de las realizadas en la red son del tipo ejecutivo, es decir, el estudiante quiere conseguir que alguien le solucione el problema. Su interés radica más en obtener el resultado que en el proceso. Frente a la ayuda instrumental que se enfoca más al dominio de la tarea y a

alcanzar “procesos exitosos de resolución de problemas” (Chiecher *et al.*, 2009, p. 143). Más recientemente las investigaciones han versado en torno a la búsqueda digital de ayuda (Blocher *et al.* 2002; Chiecher y Donolo, 2006; Chiecher *et al.*, 2008 y 2009; Suárez y Anaya, 2004 y Taplin *et al.*, 2001), pero hay que reconocer que sus resultados no han sido lo suficientemente explotados (Chiecher *et al.* 2009).

Internet es un medio idóneo para encontrar información y solucionar dudas si se domina su uso. Las búsquedas que se realizan *in situ* en el aula se derivan de dudas o nuevos temas surgidos en la interacción comunicativa. Estas consultas tienden a hacerse prioritariamente con el teléfono móvil. Es necesario formar al tándem discente-docente para que pueda explotar todas sus posibilidades. El caso del uso y manejo de las herramientas de los buscadores, como es el caso de Google (que ocupa por derecho un papel hegemónico en la búsqueda de información), es un asunto pendiente en los procesos de E/A, pero la eficiencia derivada de su óptimo uso nos lleva a concederle la importancia que realmente tiene: “buena parte de estas habilidades digitales no son destrezas necesariamente reconocidas ni estipuladas por muchos sistemas formales de instrucción [...] aunque sean competencias fundamentales para el mundo actual, muchas veces resultan invisibles dentro de la educación tradicional” (Cobo y Moravec 2011, p. 38).

Un usuario eficiente del buscador debería saber optimizar la búsqueda mediante el uso de palabras exactas (pocos conocen el empleo reductor de las comillas); sabría asimismo poder excluir términos; así como utilizar los rangos que permiten restringir la búsqueda añadiendo qué palabras queremos que estén y cuáles no; sin mencionar lo útil que resulta acotar el tipo de fichero que buscamos o limitar la búsqueda a un tiempo concreto o seleccionar el nivel de lectura de lo buscado. Estos pequeños consejos de fácil manejo y aprendizaje parecen no tenerse en cuenta en relación con los futuros maestros.

Existen páginas a las que acuden fieles en búsqueda de ayuda, tales como Wikipedia, pero el comportamiento común es acceder a la primera entrada que le devuelve el buscador. Rara vez el alumno accede a contenidos de las páginas sucesivas. Todo se reduce a realizar una consulta rápida que proporcione una respuesta adecuada. No hay, a simple vista, mayor necesidad de adquirir un conocimiento más profundo, pero esto no debe ser tenido como totalmente negativo, puesto que “sus fuentes de información (aunque no todas fiables) y canales de comunicación facilitan un aprendizaje más autónomo” (Marqués, 2007, s. p.).

De entre las páginas recomendadas a los alumnos de educación hemos de destacar la de la Fundèu y la versión en línea del *Diccionario Panhispánico de dudas* (DPD) de la Real Academia Española, muy adecuadas para el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Ambas son desconocidas por los discentes, pero muy útiles y prácticas a la hora de resolver dudas de forma rápida y eficaz. Las dos se destinan a un uso correcto de la lengua, algo estrictamente necesario en el gremio, sea de la mención que sea. Las explicaciones que aportan son muy pertinentes y contribuyen a solventar los problemas de uso que les van surgiendo.

La Fundèu, patrocinada por la Agencia Efe y BBVA tiene como fin “colaborar con el buen uso del español en los medios de comunicación y en Internet”. Los alumnos presentan grandes dificultades a la hora escribir y usar anglicismos y palabras de nuevo cuño, pero a través de esta página y su ‘buscador

urgente de dudas' pueden superarlas con gran facilidad. Los asuntos más consultados en el DPD tienen que ver con los plurales y el uso de las mayúsculas.

Conclusiones: La transmisión del conocimiento entre lo tecnológico y lo analógico

Una óptima implementación de la TAC pasa obligatoriamente por un cambio en la actuación del profesorado, que ahora ha de ser un agente que promueve situaciones para que el discente aprenda, de ahí que sea necesario educarle desde otros modelos alejados del actual (Sánchez Asín, 2008). El formador ha de ser mediador, transmisor, programador y motivador (Tejada, 1999). La educación, por tanto, no puede estar encaminada a “la transmisión de conocimientos y de informaciones, sino a desarrollar la capacidad de producirlos y utilizarlos. La tarea de enseñar debe transformarse en enseñar el oficio de aprender” (Tedesco, 2003, 8), de ahí que el profesor deba ser un modelo.

Los cambios que han de producirse afectan a las bases del sistema educativo y conllevan modificaciones profundas no solo relativas a la alfabetización tecnológica, sino a la implantación de nuevos modelos pedagógicos que solventen la fractura existente entre las TIC y la educación.

La información no debería presentarse de manera plana, finita y desconectada, siguiendo los preceptos del libro impreso, sino que deberían poder explotarse todos los recursos que las TAC ponen a disposición del docente, comenzando por una presentación hipertextual de los contenidos para que el alumno construya el conocimiento y lo haga de manera autónoma:

la estructura hipertextual que caracteriza a los programas multimedia permite al estudiante pasar fácilmente de un texto a visualizar procesos abstractos e ir de un esquema a una secuencia de imágenes sensibles que puede recorrer, interactuando libremente con ellas. Puede, si lo desea, volver sobre sus pasos y detenerse sobre un detalle que no le había llamado la atención, y así tantas veces como lo crea necesario (Levis, 1998, p. 32).

Solo así la información como conjunto de datos puede transformarse en conocimiento, tras interpretarla, seleccionarla y procesarla (Sánchez Asín, 2008), es decir: “una construcción y reconstrucción natural y continua de significados nuevos, más ricos, más complejos y mejor conectados por parte del aprendiz” (Poplin, 1991, p. 35).

Hemos de hacer un esfuerzo, pues, para poder formar a los futuros maestros dentro de las competencias derivadas del buen uso de las TAC, que conlleva, como ya hemos señalado, una educación global en la que tecnología y método educativo han de ir de la mano para la consecución de óptimos resultados. Estamos a la espera de cambios profundos en la FID, para que después sean ellos mismos los que implanten definitivamente en las aulas (reales o virtuales) metodologías adecuadas a los tiempos que corren y a las necesidades sociales,

[...] es lógico pensar que la educación formal vaya cambiando a lo largo de este siglo y abandone paulatinamente la agrupación física de los estudiantes, la coincidencia física de estos en un lugar y en un tiempo concretos, el calendario académico de origen agrícola, el currículo

uniformizado, la imposición de ritmos e itinerarios, la centralidad del docente que transmite el saber, la replicación de conocimientos y datos, la competitividad, la separación estanca entre parcelar del saber, el fomento de la pasividad, de la reactividad y de la falta de autonomía en los estudiantes (Borges Saiz, 2007, p. 2).

La Formación Inicial Docente debe iniciar al futuro profesorado en los cambios que se avecinan para evitar seguir repitiendo los viejos parámetros de la educación tradicional, de corte conductista. La implementación de las TIC en educación y su constitución como TAC pasa indefectiblemente por una modificación de los métodos de aprendizaje y por su relación con fundamentos metodológicos que justifiquen y esclarezcan su empleo en educación de forma eficiente (Benítez Gnecco y Enríquez, 2013 y Espuny *et al.*, 2010).

Referencias

- Adell, J. (1997). Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información. *EDUTECH, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 7, s. p. Recuperado de: <https://goo.gl/tyYpjA>
- Adell, J., Castellet, J.M. y Gumbau, J. P. (2004). *Selección de un entorno virtual de E/A de código fuente abierto para la Universitat Jaume I*. Castelló: CENT. Recuperado de: goo.gl/YYjrKI
- Alexander, B. (2006). Web 2.0: A new wave of innovation for teaching and learning? *EDUCAUSE Review*, 41 (2), pp. 32-44.
- Álvarez Ramos, E. (2015). El lenguaje periodístico cultural: nuevas plataformas, nuevos paradigmas. *Ogigia. Revista Electrónica de Estudios Hispánicos*, 17, pp. 55-67.
- Álvarez Ramos, E. y Morán Rodríguez, C. (2016). El canon literario en la clase: reflexión e innovación docente. En M. P. Celma Valero, M. J. Gómez del Castillo y C. Morán Rodríguez (Eds.) *La cultura hispánica: de sus orígenes al siglo XXI. Actas del I Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español (AEPE)* (pp. 110-120). Valladolid: Asociación Europea de Profesores de Español.
- Atwell, G. (2008). The Personal Learning Environments-the future of e-learning? *eLearning Papers*, 2, (1), pp. 1-8.
- Area, M. (2008). Las redes sociales en internet como espacios para la formación del profesorado” *Razón y Palabra*, 13 (63), 11 páginas. Recuperado de: <https://goo.gl/KRbWfF>.
- Benítez Gnecco, M. y Enríquez, S. (2013). El uso de las herramientas tecnológicas en clase. Análisis del empleo de las TAC en las clases de la Sección de Cursos Especiales de la Escuela de Lenguas. *Revista Puertas Abiertas* 9, pp. 1-4. Recuperado de: goo.gl/qfWJOL

- Blocher, M.; Sujo de Montes, L.; Willis, E.; Tucker, G. (2002). Online learning: examining the successful student profile. *Journal of Interactive Online Learning*, 1 (2), pp. 1-12.
- Borges Saiz, F. (2007). El estudiante de entornos virtuales. Una primera aproximación. *Digithum. Les humanitats en l'era digital*, 9, pp. 1-7.
- Cabero Almenara, J. (2006). Comunidades virtuales para el aprendizaje. Su utilización en la enseñanza EDUTEC. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 20, 20 páginas. Recuperado de: goo.gl/etVKa3.
- Chiecher, A. y Donolo, D. (2006). Búsqueda de ayuda en ambientes presenciales y virtuales. *XIII Jornadas de Investigación* (pp. 180-182). Argentina: Universidad de Buenos Aires.
- Chiecher, A., Donolo, D. y Rinaudo, M. C. (2005). Percepciones del aprendizaje en contextos presenciales y virtuales. La perspectiva de los alumnos universitarios. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 13, pp. 1-10.
- Chiecher, A.; Donolo, D.; Rinaudo, M. C. (2008). Manejo del tiempo y el ambiente en una experiencia didáctica con instancias presenciales y virtuales. *RED Revista de Educación a Distancia*, 20, pp. 1-13.
- Cobo Romani, C. y Moravec, J. W. (2011). *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: Laboratori de Mitjans Interactius/ Publicacions i Edició de la Universitat de Barcelona.
- De Pablos, G. (2005). *Moodle*. Madrid: CNICE. MEC.
- Díaz-Antón, G. y Pérez, M. (2005). Hacia una ontología sobre LMS. En *Actas de las VII Jornadas Internacionales de las Ciencias Computacionales*. Colima: Universidad de Colima, pp. 1-7.
- Elboj, C. (2000). Educación igualitaria de personas adultas en zonas rurales en la sociedad de la información. *Revista de educación*, 322, pp. 59-68.
- Echazarreta, C., Prados, F., Poch, J. y Soler, J. (2009). La competencia "El trabajo colaborativo": una oportunidad para incorporar las TIC en la didáctica universitaria. Descripción de la experiencia con la plataforma ACME (UdG). *UOC Papers: revista sobre la Sociedad del Conocimiento*, 8, pp. 1-11. Recuperado de: goo.gl/QIapn1
- Espuny, C., Gisbert, M., González, J. & Cordura, J. (2010). Los seminarios TAC. Un reto de formación para asegurar la dinamización de las TAC en las escuelas. *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 34, pp. 1-20. Recuperado de: goo.gl/ZrvtJQ
- Esteban Albert, M. (2002). Consideraciones sobre los procesos de aprender y comprender. Una perspectiva psicológica para el análisis del entorno de la educación a distancia. *RED, Revista de Educación a Distancia*, 4, pp. 1-11. Recuperado de: goo.gl/yFPCVM

- Ferdig, R. (2007). Examining social software in teacher education. *Journal of Technology and Teacher Education*, 15 (1), pp. 5-10.
- Galindo López, A. (2017). Conoce el proyecto. [Blog] *PaLaBraS AzuLeS*. Recuperado de: <https://goo.gl/KsvX9y>
- García Aretio, L. (Coord.) (2007). *De la educación a distancia a la educación virtual*. Madrid: Ariel.
- Glasseman, L. D.; Monge, P.; Santiago, J. M. (2014). Experiencia de enseñanza-aprendizaje con la plataforma educativa abierta Moodle. En J. Asenjo, O. Macías y J. C. Toscano (Coords), *Memoria del Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*. (pp. 2-10). Buenos Aires: Organización de Estados iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura.
- Hernández Requena, S. (2008). El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 2 (5), pp. 26-35. Recuperado de: goo.gl/Cf9j4
- Levis, D. S. (1998). Multimedia, simulación digital y educación. *Comunicación y Pedagogía*, 154, pp. 29-34.
- Marín, F. y Armentía, J. L. (2009). Los estudiantes frente al reto de las TIC en la universidad. Moodle y eKasi en la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación (Universidad del País Vasco). *Revista de estudios de comunicación ZER*, 27 (14), pp. 319-347.
- Marquès, P. (2007). La Web 2.0 y sus aplicaciones didácticas. [en línea]. Recuperado de: goo.gl/z8f5
- Maloney, E. J. (2007). What Web 2.0 can teach us about learning. *Chronicle of Higher Education*, 53 (18), 26.
- Martí-Vilar, M., Palma Cortés, J., Martí Noguera, J. J. y De los Ángeles Company, I. (2013). Conectivismo: propuesta de las NTIC para la docencia. En E. Said Hung (Ed.) *Cooperación, comunicación y sociedad. Escenarios europeos y latinoamericanos* (pp. 135-154). Colombia: Universidad del Norte.
- Mendoza Rodríguez, J., Martínez Sebastià, B., Milachay Vicente, Y., Cano-Villalba, M. y Gras-Martí, A. (2005). Uso de las TIC (Tecnologías de la Información y de la Comunicación) en la formación inicial y permanente del profesorado. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 18, pp. 121-150.
- Molina Alventosa, J. P., Valencia-Peris, A. y Suárez Guerrero, C. (2016). Percepción de los estudiantes de una experiencia de uso didáctico de blog docente en educación superior. *Educación XXI* 19 (1), pp. 91-113.

- Morán Rodríguez, C., Álvarez Ramos, E. (2016). Una experiencia de innovación educativa en Literatura: el blog Canon y Corpus. En A. I. Allueva Pinilla y J. L. Alejandro Marco (Coord.) *Ubicuo y Social: Aprendizaje con TIC, Actas de las jornadas virtuales de colaboración y formación Virtual USATIC* (pp. 511-522). Madrid: Bubok publishing.
- Morán Rodríguez, C., Álvarez Ramos, E. y Valdivia Martín, P. (2015). EL canon literario y el concepto de clásicos: creación del blog académico 'Canon y Corpus'. En V. Cardeñoso Payo (Coord.) *Proyectos de Innovación Docente de la Universidad de Valladolid (UVa) De los años 2013-2014 y 2014-2015* (pp. 409-412). Valladolid: Área de Formación Permanente e Innovación Docente Vicerrectorado de Ordenación Académica e Innovación Docente Universidad de Valladolid.
- Nelson-Le Gall, S., & Scott-Jones, D. (1985). Teacher's and young children's perceptions of appropriate work strategies. *Child Study Journal*, 15, pp. 29-42.
- Pedró, F. (2006). *Aprender en el nuevo milenio: Un desafío a nuestra visión de las tecnologías y la enseñanza*. París: OECD-CERI.
- Poplin, M. S. (1991). Principios holísticos/Constructivistas del proceso de la enseñanza/aprendizaje: implicaciones para el campo de las discapacidades para el aprendizaje. *Siglo Cero*, 137, pp. 18-28.
- Rivadulla-López, J. C. (2015). Concepciones de los estudiantes de Magisterio sobre Moodle. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 13, pp. 68-72.
- Salaverría, R. y Sancho, F., (2007). Del papel a la Web. Evolución y claves del diseño periodístico en internet. En A. Larrondo y A. Serrano, A. (Eds.). *Diseño periodístico en internet* (pp. 207-239). Leioa: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Sánchez Asín, A. (2008). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la formación de profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45 (3), pp. 1-13.
- Silva Quiroz, J. (2011). *Diseño y moderación de entornos virtuales de aprendizaje*, Barcelona: UOC.
- Suárez, J. M. y Anaya, D. (2004). Educación a distancia y presencial: diferencias en los componentes cognitivo y motivacional de estudiantes universitarios. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 7 (1/2), pp. 65-75.
- Taplin, M.; Yum, J., Jegede, O., Fan, R. y Chan, M. (2001). Help seeking strategies used by high-achieving and low achieving distance education students. *Journal of Distance Education*, 16 (1), pp. 56-69.
- Tedesco, J. (2003). Los pilares de la educación del futuro. *Debates de educación*. Barcelona: Fundación Jaume Bofill-UOC, pp. 1-9. Recuperado de: goo.gl/ixBNme

Tejada, J. (1999). El formador ante las NTIC: nuevos roles y competencias profesionales. *Comunicación y Pedagogía*, 158, pp. 17-26.

Toffler, A. (1980). *La tercera ola*. Bogotá: Plaza&Janés.

Turpo Gebera, O. (2014). Usabilidad pedagógica de los recursos web en la formación continua de profesorado. *3C TIC*, 3, 133-155.

Sección uno: Ensayo La importancia de la TAC en la educación y cambios sociales

Aprendiendo idiomas en línea en el tiempo libre¹

Online language learning as a spare time activity

Shafirova Liudmila
Universitat Pompeu Fabra
liudmila.shafirova@upf.edu
Dr. Daniel Cassany
Universitat Pompeu Fabra
daniel.cassany@upf.edu

Resumen

El uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) afecta diferentes espacios de nuestra vida, lúdicos y profesionales, aunque a veces sea difícil trazar una frontera entre ambos campos. Presentamos a varios jóvenes que usan los espacios lúdicos en línea para aprender idiomas en su tiempo de ocio. Aunque se trate de aprendizajes informales que ocurre fuera del aula, la influencia que pueden tener en la educación reglada es indiscutible. Este trabajo se sitúa en el marco conceptual etnográfico de las nuevas literacidades y del aprendizaje social y situado, con un estudio de casos múltiples de cinco jóvenes españoles y dos turcos que aprenden ruso fuera del aula. Sus experiencias ilustran con detalle cómo los aprendices desarrollan prácticas diversas y sofisticadas según sus intereses socioculturales y cómo conectan su ocio con los recursos que ofrece la red, integrando el uso del idioma en sus rutinas diarias e incrementando su aprendizaje.

Abstract

The use of information and communication technologies (ICT) affects different parts of our lives, such as leisure and working areas, however sometimes it is difficult to draw a border between them. Moreover, we present a few young people who use the ludic online spaces in order to learn languages in their spare time. Although informal learning occurs outside the classroom, the influence it can produce on formal education is undeniable. Our study is situated in the ethnographic conceptual framework of new literacies and social and situated learning, based on a multiple case study of five young Spanish participants and two Turks learning Russian language outside the classroom. Their experiences can be a great example of how learners develop different and sophisticated practices according to their sociocultural interests and how they connect their hobbies with the Internet resources, integrating the use of language in their daily routines and improving their language skills.

¹ Recibido: 24/04/2017 Evaluado: 30/06/2017 Aceptado: 30/06/2017

Palabras clave: aprendizaje informal; las nuevas literacidades; aprendizaje en línea; aprendizaje de idiomas.

Keywords: informal learning; new literacies; online learning; language learning.

Introducción

Sin duda las prácticas sociales para aprender idiomas de manera informal han aumentado con Internet, puesto que encontramos hablantes o materiales de muchos idiomas extranjeros sin la necesidad de viajar a otro lugar. La tecnología digital distribuye el conocimiento de modo más inmediato, barato y ubicuo, lo cual también acelera la globalización y los contextos para usar las lenguas extranjeras. Aprendemos idiomas cuando jugamos a videojuegos (Thorne, 2008), usamos redes sociales (Buck, 2012), leemos fan-fiction (Cassany y Hernández, 2011), escribimos en blogs (Lepänen, 2007) o formamos parte de una comunidad, como *scanlators*: Comunidades de fans que traducen manga de origen japonés de modo amateur y colaborativo (Valero-Porras & Cassany, 2015) o fan-subbers: Comunidades de fans que subtitulan sus productos audiovisuales favoritos de modo amateur y colaborativo. (Zhang & Cassany, 2016). Todos estos ejemplos están conectados con la diseminación de las TIC y sus diferentes géneros discursivos, contenidos y usos, que incrementan las oportunidades de aprender idiomas. Muchas de estas prácticas son informales; los participantes tienen interés en las propias actividades específicas (un videojuego, un fanfic, un cómic, un contacto personal) además de la posibilidad de conocer una cultura y una lengua extranjera.

Al ser el inglés la lengua dominante (*Top Ten Internet Languages*, 2015), también es la que ha merecido más estudios sobre el aprendizaje informal. Por ello, para este estudio hemos elegido el ruso, que carece de estudios de este tipo y que ofrece otras peculiaridades: 1) es un idioma tipológicamente y geográficamente alejado; 2) tiene menos presencia en la red; 3) se escribe con otro alfabeto (cirílico), lo cual dificulta la navegación por la web y el acceso a los recursos, y 4) suele ser la tercera o cuarta lengua de los aprendices -que han aprendido previamente otros idiomas (inglés, francés)-, lo cual crea contextos sugerentes para la aparición de varios temas actuales de investigación como el plurilingüismo, el *translanguaging* y el *code-switching*.

Nuestros datos proceden de un TFM, por lo que, para más información sobre la metodología de recogida de datos se puede consultar el Trabajo de Fin de Máster (TFM) del Máster en Estudios del Discurso, de la Universitat Pompeu Fabra, con orientación de investigación, realizado por L. Shafirova y dirigido por D. Cassany (Shafirova, 2016). y se recogieron entre enero y mayo de 2016, aunque hemos incluido entrevistas realizadas con posterioridad. En total nos basamos en 10 entrevistas en profundidad (7 exploratorias y 3 de seguimiento), realizadas por internet a 7 informantes, en español, ruso o inglés, con un total de 286 minutos de audio y 18.566 palabras transcritas. Es un estudio de siete casos con metodología cualitativa y una perspectiva etnográfica virtual. Los 7 jóvenes informantes aprenden ruso en línea desde dos países diferentes: España y Turquía. Nos parece enriquecedor poder comparar datos procedentes de dos países lejanos con lenguas y culturas distantes, entre sí y con relación al ruso. Esperamos que los ejemplos y los comentarios aportados muestren las diversas prácticas de aprendizaje informal y en línea que siguen hoy muchos jóvenes, con sus características

más relevantes. Asumimos que los recursos en línea permiten a estos informantes superar la falta de hablantes y de materiales en la lengua meta en sus contextos geográficos, de modo que les ayudan a cruzar la barrera cultural en el aprendizaje del idioma (Bogomolov, 2008).

Finalmente, consideramos que investigar sobre el aprendizaje informal de idiomas en la red es una estrategia relevante, porque: 1) explora prácticas actuales -y de futuro- de aprendices jóvenes; 2) muestra cómo se usan realmente las TIC en contextos reales; 3) muestra cómo los sujetos aprenden idiomas por su cuenta sin profesor, empleando recursos no pensados para la enseñanza de lenguas, y 4) apunta diversas pistas sobre cómo se podrían integrar o similar estas prácticas naturales y autogeneradas en un espacio más formal como el aula.

Aprendizaje informal y en línea

Explicamos brevemente cómo entendemos el aprendizaje informal y en línea, en el contexto de aprender idiomas extranjeros, por contraposición al aprendizaje formal, con currículum, planificación, libros de texto, docente, horarios, etc.:

- a) *El aprendizaje informal está centrado en el aprendiz y no tiene una estructura preestablecida; no hay niveles o bloques contruidos por el programa educativo o por el profesor; el aprendiz es libre y decide qué quiere aprender y cómo.*
- b) *Aprender idioma no siempre es el primer objetivo de la actividad.* Así, Thorne, Black y Sykes (2009) analizan la interacción entre un ruso y un angloparlante en un videojuego o MMO (*Massive Multiplayer Online Game*): el angloparlante, que no sabía ruso, se esforzó preguntando palabras y frases en ruso a otro conocido suyo, que hablaba dicho idioma, para poder mantener el contacto con el jugador rusoparlante. Este mismo jugador angloparlante mostró luego una fuerte motivación por aprender ruso con el objetivo de poder jugar con los rusoparlantes en *World of Warcraft*. De modo que el aprendizaje del idioma no siempre es la meta final.
- c) *La identidad del aprendiz se construye de diferente manera.* En el aula el aprendiz adopta el rol de “inexperto”, mientras que el profesor asume el de “experto”. Sin embargo, en el aprendizaje informal y en línea el aprendiz puede desempeñar varios roles (moderador, animador, interlocutor, etc.), lo cual resulta mucho más participativo y motivador.
- d) *Los aprendices pueden participar al mismo tiempo en varios espacios en la web (affinity spaces), que se describen como espacios colaborativos, que distribuyen el conocimiento.* Gee (2004) introduce el concepto de *affinity space* que aborda un espacio (físico, virtual o una mezcla de los dos) en el que las personas puedan interactuar, compartiendo prácticas, ideas, objetivos e intereses, y así adquieren conocimientos. Estos tiene también varias características específicas: están distribuidos entre los participantes, son más tácitos y pueden tener varios grados de especialidad. Gee (2004) ejemplifica este concepto con un portal de los fans de videojuegos tipo RTS (*Real-Time Strategy Games*), en el que los jugadores obtienen noticias, reseñas de juegos, guías estratégicas, mapas y escenarios, mientras participan en diferentes fórums.

- e) *Aprender en línea requiere desarrollar nuevas literacidades* (Knobel & Lankshear (2006). Para estos autores, las nuevas alfabetizaciones o literacidades no solo tienen una apariencia diferente (como la pantalla, los píxeles o los códigos digitales), sino que poseen un nuevo núcleo o “ethos” que se considera más “colaborativo”, “participativo” y “distribuido” que en las literacidades convencionales, y que fomenta mentalidades y actitudes diferentes.
- f) *Los espacios virtuales suelen ser multimodales* (con vídeo, fotos, elementos gráficos; Knobel & Lankshear, 2006) y multilingües, puesto que pueden incorporar varias lenguas y variedades (Androutsopoulos, 2014). Nos referimos a ello más adelante.

Al recoger los datos empíricos hemos observado que los aprendices trataban de realizar varias prácticas en ruso conectándolas con su ocio: leer y traducir las recetas rusas, leer las noticias, ver los dibujos animados y escuchar la música. Nuestro primer caso se centra en el uso de la música rusa en el siguiente apartado.

Aprender con música

Tres aprendices afirman usar la música rusa para aprender el idioma. El primero, Joan, tiene 21 años y estudia filología en la Universidad de Barcelona, con ruso y francés como materias de grado. Habla catalán, español, francés, inglés y ruso (nivel B1). Ha elegido el ruso porque es “una lengua exótica”, con alfabeto no latino, y por su interés acerca de la historia y cultura rusas, específicamente la revolución del siglo XX. A Joan le gusta escuchar hip-hop ruso: conoce varios grupos, baja sus canciones al móvil y las escucha en su día a día. Así empezó a buscar su música:

Bueno, es una cosa curiosa, bueno, empecé una vez investigando por Internet, no, por ejemplo, en Google, encontré una web que se llama Rap.ru. Y entonces, es como un portal de rap en Rusia, y allí pues, he descubierto cantantes rusos de rap, y claro, también me ayudaba a leer, porque eran explicaciones cortas sobre un álbum, un nuevo álbum, no sé qué, te explicaban, y tú descubrirás otro cantante, otro álbum, todo eso.

Aunque tenga numerosos conocidos rusos, Joan prefiere investigar por su cuenta. Sus amigos tienen otros gustos, alejados del hip-hop. Buscando por su cuenta, Joan encontró el sitio Rap.ru, con artículos y noticias en ruso sobre el rap:

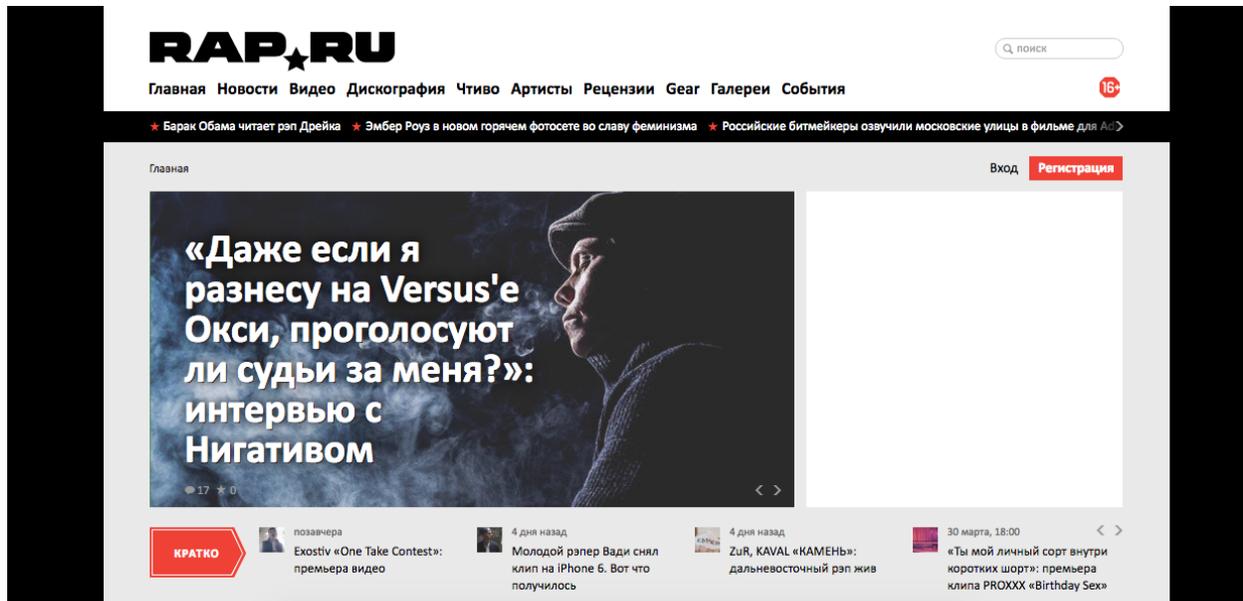


Figura 1: Captura de pantalla del sitio Rap.ru con la música favorita de Joan

Este sitio actúa como un *espacio de afinidades* en el que Joan, pese a ser extranjero y un usuario pasivo y no identificado, aprovecha los recursos que le interesan: busca la música, la baja, la escucha y lee artículos sobre el rap ruso, lo cual le obliga a desarrollar habilidades diferentes.

Aldo tiene 23 años, vive en Granada y estudia Derecho y Relaciones Internacionales. Le motivó a aprender ruso su propio interés en la literatura y la historia rusas. Lleva estudiando este idioma casi 3 años: durante dos meses siguió un curso presencial, pero el resto del tiempo lo ha estudiado por su cuenta. Afirma desconocer su nivel de competencia, pero puede mantener una conversación fluida y leer periódicos. A Aldo normalmente le gusta escuchar rock ruso. Descubre cantantes y piezas por las recomendaciones de sus amigos, ya que comparten gustos musicales. Escuchando y leyendo los estribillos de las canciones, afirma que se da cuenta de que memoriza nuevas palabras:

Pues, a veces sí, a lo mejor el estribillo, por el estribillo suele ser más lo que me queda en la cabeza. El estribillo de la canción suele ser la parte que yo intento memorizar en ruso. Y a lo mejor si hay alguna palabra en el estribillo pues a lo mejor, busco esta palabra, no sé, para que me quede mejor, no sé.

Aldo lee y escucha las canciones a través de la red social VK: análogo ruso de Facebook, con la diferencia de VK acepta descargar, subir y compartir mucho contenido pirateado. VK contiene una gran cantidad de películas y dibujos animados doblados al ruso y en la lengua original, así como música de todas partes del mundo. Este contenido se puede encontrar mediante la búsqueda directa o entrando en los sitios de algún grupo de interés. Además, los noticieros más grandes de Rusia tienen sus grupos en VK, donde postean todas las noticias, la cual le facilita la búsqueda de las canciones y del texto.

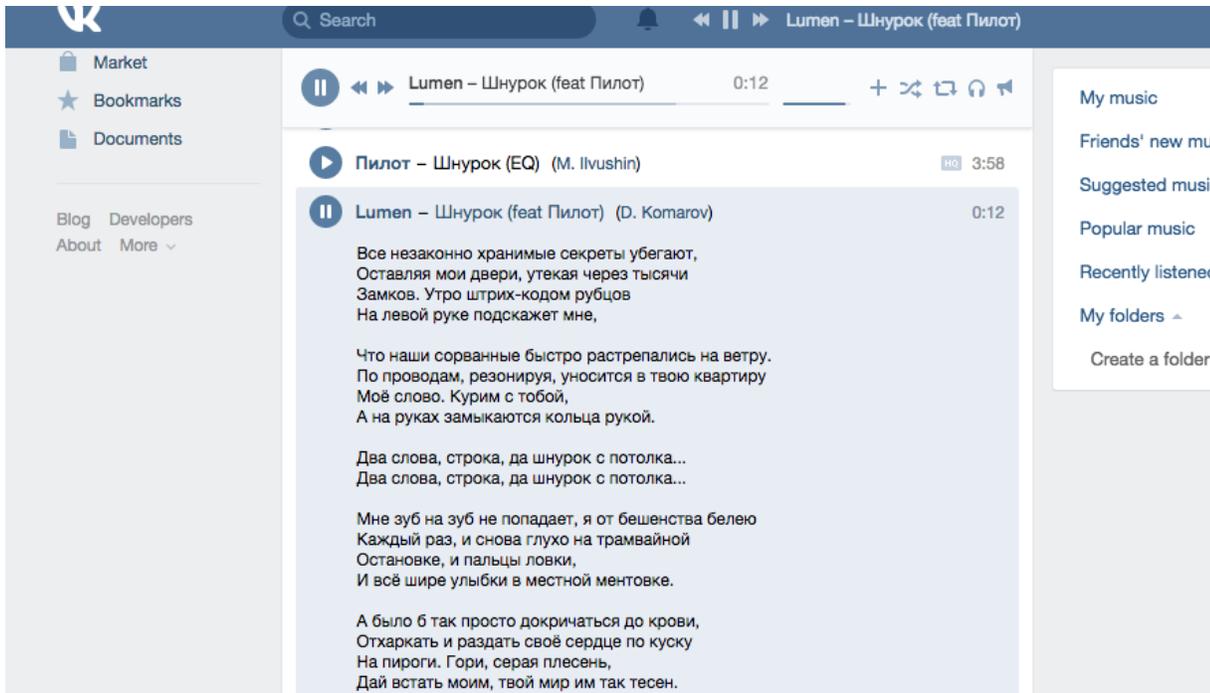


Figura 2: Captura de pantalla del sitio web VK con la música rusa favorita de Aldo

Nuestro tercer aprendiz se llama Burak, tiene 40 años y vive en Ankara. Trabaja como ingeniero informático y estudia ruso desde hace siete meses, siguiendo algunos cursos reglados, aunque ve el aprendizaje del ruso como un hobby. Le interesa mucho la cultura rusa y, al empezar a aprender el idioma, se enamoró de la música folclórica rusa. Ahora a menudo escucha este tipo de música: baja las canciones, las traduce usando diccionarios digitales y trata de memorizar la letra. Dice que le apasiona una cantante en particular, Marina Devyatova, cuyos posts sigue y trata de entender en la red social rusa VK:

I use VKontakte to follow Marina Devyatova page, and when she goes to the concerts in Russia or other countries, she posts some pictures in Russian, so I try to understand in Russian. Actually I use Vkontakte only for following Marina Devyatova, I am a stoker!



Figura 3: Foto recuperada del sitio web de Marina Devyatova

En resumen, el interés por la música rusa genera diferentes prácticas como: buscar los grupos preferidos y leer sobre ellos, leer los textos de las canciones y traducirlas en el diccionario, seguir a una cantante favorita y leer sus publicaciones, escuchar las canciones y tratar de entenderlas o repetir el estribillo y memorizarlo. Todas estas prácticas ocurren alrededor del interés por la música, en la red y fuera del aula. Además, los aprendices incorporan estas prácticas a su rutina diaria, ya que bajan las canciones al móvil y las pueden escuchar en el cualquier lugar. Suponemos que para obtener información sobre sus grupos y cantantes favoritos, ellos tenían que entrar a los sitios para hablantes nativos. Esto requiere unos saberes tácitos de usar las TIC en el mundo rusoparlante: como buscar y validar la información musical (con cierto nivel de especificidad) en ruso, abrir una cuenta o perfil individual en la red social rusa VK (y aportar un mínimo de información personal), saber usar las aplicaciones, comandos y recursos de VK para escuchar, leer y bajar las canciones y/o seguir a un artista. Consideramos que estas habilidades específicas de manejar Internet en ruso en espacios rusoparlantes forman parte de las nuevas literacidades.

Aprendizaje multimodal y plurilingüe

Dos características relevantes del aprendizaje en línea según los datos de nuestro estudio son la multimodalidad y el plurilingüismo. Con *multimodalidad* nos referimos al hecho de que en la red los textos integran varios modos de representar la información, como el audio, la imagen (estática o en movimiento), la animación gráfica, la escritura, el habla, etc. (Rowsell & Walsh, 2011). Todos los informantes afirman haber usado vídeos de diferentes formatos para mejorar su competencia oral en ruso, de manera frecuente y beneficiosa. La razón fundamental es que la imagen contextualiza el habla

oral y facilita la comprensión por diferentes motivos: 1) los gestos, la prosémica (el uso del espacio en la interacción), la kinésica (el acento, la entonación y el ritmo del habla) y las expresiones faciales de los hablantes facilitan el entendimiento del mensaje (Hoven, 1999); 2) todas estas cuestiones difieren en distintas culturas y lenguas (Kellerman 1992 y Hurley 1992), por lo que el aprendiz accede a las expresiones características de los hablantes reales con estas muestras gráficas (como se cita en Hoven, 1999: 90), y 3) el vídeo muestra el contexto pragmático del uso verbal (cómo se utiliza la lengua en cada la situación) y facilita por ello el proceso del aprendizaje (Abrams, 2014).

Una segunda característica del aprendizaje de idiomas en línea, según los datos, es el plurilingüismo o la utilización del idioma materno u otros para aprender. Según Nussbaum (2014), el uso de la primera lengua para aprender la segunda puede ser beneficioso para el estudiante. Esta autora presenta también el concepto de *translanguaging*, que presupone no sólo una interacción con el uso de una lengua para aprender la otra, sino una forma híbrida de desarrollar prácticas lingüísticas aprovechando los recursos de diferentes idiomas. Androutsopoulos (2014) también describe varios internautas que usan diferentes idiomas para comunicarse con distintos auditorios en Facebook, mezclando así varios idiomas en su “muro” de esta red social. En esta misma línea, uno de nuestros informantes afirmaba ver y seguir algunas obras audiovisuales con subtítulos en un idioma distinto del idioma original del audio (la lengua meta) y del de su lengua maternal.

Pero el dato más revelador de nuestro estudio es que cuatro aprendices de los siete informantes afirman seguir activamente diferentes *dibujos animados* (DA) para aprender ruso y que uno de ellos los sigue combinando dos lenguas entre el audio y los subtítulos. Por “seguir” DA nos referimos a que estos informantes reiteradamente visualizan los episodios breves sucesivos de sus series favoritas de DA, y que, por ello, podemos concluir que han incorporado en su rutina diaria el consumo frecuente de DA en ruso para divertirse -y también para aprender ruso-. Veamos esta situación con más detalle.

Dibujos animados en el aprendizaje de ruso

Tenemos dos casos diferentes de la práctica de ver dibujos animados en línea. Un caso se centra en unos dibujos animados de producción rusa (*Masha y el Oso*) y el otro en los dibujos animados de producción norteamericana (*Adventure Time, The Simpsons*). Describiremos los dos casos para mostrar que prácticas multimodales y multilingües realizan los participantes.

Los dibujos de *Masha y el Oso* (con el título original ruso de *Мауа и Медведь*, con romanización: *Masha i Medved'*) son una serie de televisión infantil, animado en 3D, basada en un cuento folclórico tradicional ruso; consiste en 56 episodios, y todos están disponibles en YouTube en ruso. Este canal tiene más de 6 millones de seguidores y más de 8 mil millones de visualizaciones. Tres informantes afirman seguir esta serie aunque con diferente intensidad. Los visualizaban normalmente sin subtítulos, con el audio original en ruso, tratando de entenderlo por el contexto dibujado y por los rasgos kinésicos -que están muy marcados, al tratarse de dibujos esquemáticos y exagerados-.

Sin duda, la mayor fan de estos dibujos animados es Ester, una profesora de inglés que vive en Cataluña, con estudios universitarios de traducción y lengua rusa, aunque ahora aprovecha los medios

digitales para no olvidar ese idioma. Ester trató de mirar diversas películas originales rusas, pero le parecieron muy difíciles de entender, ya que se hablaba rápido. Luego encontró un episodio de *Masha y el Oso* en YouTube, que le pareció mucho más asequible:

Sí, sí, me gusta ver los dibujos animados en ruso, porque ellos [los protagonistas de los dibujos] hablan lento y aunque yo no lo entiendo todo, puedo captar el sentido general (original en ruso, traducción nuestra).

Como dice Ester, en estos dibujos animados se habla más lento que en las películas con actores reales, y esto le facilita la comprensión audiovisual. Además, las imágenes del dibujo ayudan a captar el sentido, ya que Ester dice que es un dibujo “claro y fácil”, en el que uno de los personajes casi nunca habla. De este modo, cuando hemos preguntado a Ester si las imágenes ayudan a comprender el vídeo, ella contestó: “Desde mi punto de vista, ayudan un montón” (original en ruso, traducción nuestra).

Además, Ester desarrolló su propia estrategia de aprendizaje para mejorar su comprensión audiovisual de *Masha y el Oso*: suele mirar los episodios sin subtítulos, tratando de comprender el audio hablado con la ayuda de la imagen y del contexto, visualizando varias veces cada escena cada cierto tiempo:

Yo trato de ver los capítulos más de una vez. Me parece que cuanto más lo veo, más palabras entiendo. Sí, vuelvo a mirar un capítulo, por ejemplo, después de dos semanas. Me parece que con la repetición es posible aprender, aunque aun no entiendo todas las palabras (original en ruso, traducción nuestra).

Así que la repetición del visionado de capítulos cada determinado tiempo es una estrategia clara para aprender el léxico nuevo y entender mejor el contenido audiovisual. Vemos también que aprovecha sabiamente la multimodalidad del producto y sus características gráficas, tratando de entender el sentido general del dibujo animado sin traducir cada palabra en concreto.

Aldo, nuestro estudiante granadino, además de escuchar el rock ruso -como comentamos más arriba- también mira sus dibujos animados favoritos en ruso. A diferencia de Ester, mira los DA norteamericanos doblados al ruso o subtitulados en ruso. En el momento de la primera entrevista Aldo miraba *Adventure Time* doblado al ruso, porque le gustaba este DA y quería practicar la lengua de esta manera. Sin embargo, en la segunda entrevista Aldo afirmó que entonces miraba otra serie, *The Simpsons*, también con subtítulos en ruso. Según sus palabras, durante aproximadamente tres meses Aldo visualizó casi cada día un capítulo de *The Simpsons*.

Sin duda nos interesó esta práctica lingüística multimodal y plurilingüe tan particular, realizada a lo largo de un periodo de tiempo tan largo, de modo que había logrado incrustarla en su rutina diaria. Cuando le preguntamos por qué había elegido ver DA norteamericanos para aprender ruso -lo cual nos pareció sorprendente-, Aldo mencionó que en la red no hay tantos recursos accesibles para aprender ruso, comparado con el inglés. Además, él conocía bien la trama de *Adventure Time* y de *The Simpsons*, por lo que estos DA le permitían ver como se usa la lengua en unos contextos determinados, es decir, lo veía como un aprendizaje más situado y significativo para él:

I: ¿Te ayudaba a aprender nuevas palabras y formas gramaticales también?

A: Formas gramaticales, gramática no creo, pero sí modismos, palabras y modismos sí. Por ejemplo, cuando tú ves en la calle en una conversación dos personas hablando o en un dibujo animado hablando, tú ves que el idioma fluye, es como se va en movimiento. Entonces para verla en movimiento, no es algo estático y puedes ver de verdad como el idioma funciona. La gramática, tú perfectamente la puedes estudiar, tú por tu cuenta, sí. Pero para ver cómo funciona la lengua necesitas ir más allá.

Aparte, Aldo tenía una estrategia de comprensión audiovisual distinta de Ester. Seguía *The Simpsons* en una web de pago que tenía como audiencia principal a rusoparlantes que quieren aprender inglés. De esta manera, Aldo podía mirar *The Simpsons* con el audio en inglés y elegir entre dos subtítulos (inglés o ruso). Normalmente ponía los subtítulos en ruso y los leía mientras visualizaba el vídeo del episodio, pero cuando no entendía una palabra, Aldo paraba el vídeo, cambiaba los subtítulos al inglés y así traducía y comprendía las palabras desconocidas. De este modo, vemos que Aldo usaba el idioma inglés para reforzar el ruso, traduciendo de inglés a ruso y del ruso al inglés simultáneamente, en una forma particular de *translanguaging*, en su vida diaria.

Conclusiones

Aunque nuestros datos sean forzosamente limitados y diversos, sin poder de generalización, veamos ahora algunas características comunes de las prácticas de aprendizaje de ruso de los informantes estudiados:

- *Aprendizaje autodirigido*. Los aprendices estudiados siguen sus intereses personales para incrementar su acceso a hablantes y materiales de la lengua meta. Esos intereses son diversos y abarcan todo tipo de producciones culturales, como la música de diferentes estilos o las producciones audiovisuales favoritas. No importa la valoración social o el estatus de estas producciones: ni a Aldo ni a Ester ni al resto de informantes les preocupa que la música rock o los dibujos animados sean obras de alta cultura o no.
- *Aprendizaje múltiple*. Los informantes no solo aprenden la lengua rusa, sino también a manejar la red en ruso y a gestionar varios productos digitales (audios, vídeos) y repositorios y redes sociales (VK, YouTube, etc.), lo cual, según el planteamiento de las nuevas literacidades, es una nueva manera de aprender, más natural y contextualizada (Knobel & Lankshear 2015).
- *Aprendizaje activo*. El aprendizaje del idioma que realizan nuestros informantes utiliza diversas destrezas lingüísticas (comprensión oral, lectura) y tiene un carácter activo y dinámico. Los aprendices escuchan música o ven dibujos animados con un grado elevado de conciencia de estar aprendiendo, por lo que evalúan su nivel de comprensión y toman decisiones estratégicas al respecto. Pueden escuchar varias veces una misma canción, buscar su estribillo en la red y traducirlo o utilizar diversos recursos para encontrar el significado de un vocablo nuevo. De igual modo, eligen el audio y el subtítulo más adecuado de los DA para obtener la mayor comprensión en

ruso, mientras realizan una actividad favorita en su tiempo libre y aprovechando su conocimiento previo de otras lenguas que puedan resultar útiles.

- *Apropiación de prácticas.* Los aprendices desarrollan rutinas continuadas de interacción con los materiales de la lengua meta, de modo que llegan a integrar esta nueva práctica en su ocio cotidiano. Este hecho prueba que se trata de una actividad importante, que tiene impacto tanto en sus vidas como en su competencia de la lengua meta. En algunos casos (graduados que terminaron los estudios, limitación de recursos, falta de disponibilidad para asistir a cursos) estos recursos son útiles para mantener el contacto con la lengua meta, puesto que se trata de un idioma lejano y no tan presente en su día a día.

Veamos ahora algunas características propias del aprendizaje de idiomas extranjeros en línea y en contextos informales, también según los datos expuestos:

- *Acceso y producción cultural.* El acceso fácil y gratuito a los recursos de la red es una característica fundamental de este tipo de aprendizaje. Los informantes escuchan música y ven vídeos porque los han encontrado en la red con facilidad. Es una cuestión de material disponible en la red, pero también de producción cultural en el idioma de estudio. Aldo ve *Adventure Time* o *The Simpsons* porque no ha encontrado otros DA en ruso que le gusten —lo cual sugiere que ha revisado la producción rusa de DA, que ha descartado *Masha y el oso* (que está disponible en la red) y que, al no haber nada de su gusto, ha preferido ver unos DA de otra cultura en lengua rusa—.
- *Multimodalidad.* Como hemos visto, los aprendices aprovechan los formatos no verbales (imagen, audio, gesticulación, contexto físico) para incrementar su comprensión del discurso verbal presente en estos recursos y avanzar en su aprendizaje del idioma. Sin duda esta característica está presente también en el aprendizaje presencial en el aula, pero quizás con menos relevancia.
- *Plurilingüismo.* En la red no hay fronteras o límites entre idiomas. Los aprendices emplean toda su competencia lingüística para adquirir nuevos conocimientos y habilidades en otras lenguas y contextos. Aldo no tiene ningún problema en usar el inglés para mejorar su ruso, siendo español.
- *Aprendizaje social y situado.* Los aprendices buscan espacios de afinidad en línea: redes sociales, repositorios y foros en los que puedan encontrar información y expertos sobre sus producciones culturales favoritas en la lengua meta. Aunque no participen activamente en estos espacios produciendo contenido, sí que utilizan sus recursos y aprovechan los conocimientos de la comunidad, de modo que mantienen un perfil participativo.

Finalmente, veamos algunas sugerencias sobre el impacto que pueden tener estas prácticas de aprendizaje informal y digital de idiomas dentro del aula, en la educación formal:

- *Aceptación y valoración.* Creemos que los docentes debemos aceptar, reconocer y valorar esas prácticas de aprendizaje informal que realizan muchos de nuestros aprendices, por su cuenta, fuera del ámbito de la enseñanza reglada. Sin duda son prácticas valiosas y rentables y son perfectamente compatibles con la actividad del aula. El conocimiento de lo que hacen los alumnos fuera del aula puede resultar muy útil para acercar más las clases a sus intereses o para tener más datos sobre su nivel de competencia lingüística en la lengua meta.
- *Formación.* Los docentes, como concedores de la producción cultural en el idioma de enseñanza, pueden ayudar a los alumnos a desarrollar ese tipo de actividades: a identificar productos de su interés, a conocer los repositorios más importantes de cada cultura, a encontrar

comunidades de seguidores de cantantes, películas, autores, cómics, etc. El docente puede actuar, de este modo, como un auténtico “mediador” o “curador” digital de contenidos para sus alumnos; puede formar al alumno para que sea mejor aprendiz por su cuenta, fuera de clase y en línea. Esa es una tendencia reciente y muy útil del aprendizaje de idiomas, que se ha formulado con el concepto de EPA (Entorno Personal de Aprendizaje; o PLE en inglés: *Personal Learning Environment*), que propone que los docentes contribuyan a desarrollar la conciencia sobre este entorno digital y la necesidad de que el aprendiz tome la iniciativa en su desarrollo para mejorar el aprendizaje de idiomas. Así, se podrían desarrollar propuestas didácticas para las clases de lengua que ayuden al aprendiz a usar el idioma fuera del aula y que contribuyan a conectar sus intereses personales con las producciones culturales en la cultura meta.

- *¿Integración?* Otra cuestión más controvertida es la de la vinculación que estas prácticas informales de aprendizaje puedan tener con la enseñanza reglada, el currículum y las tradiciones didácticas del aula. Algunos docentes proponen integrar estas prácticas en clase, como en el caso del fanfic (*Bringing fanfiction to the English Classroom*) con la técnica del *storytelling* y sin entrar en los espacios privados de los alumnos. Experiencias como esta quedan recogidas, por ejemplo, en el blog de Shannon Sauro. Aunque tenemos ciertas dudas al respecto, puesto que incorporar lo vernáculo, privado y ocioso a un ámbito formal y académico puede ser una manera de desnaturalizar esas prácticas y de transformarlas en un sentido no necesariamente positivo. Recordemos que el aula es un espacio rígido, controlado por el docente, con unos horarios establecidos y un programa, mientras que esas prácticas en línea son vernáculas, autodirigidas por el aprendiz y que se integran en las rutinas ociosas personales. Es también posible que esa posible integración sea diferente con cada uno de los productos o actividades culturales: escribir fanfic es más cercano a practicar la escritura literaria -actividad académica- que ver dibujos animados o escuchar música hip-hop o rock. En definitiva, quizás sea más sensato no interferir directamente en el desarrollo de estas prácticas: observar y reconocer esas prácticas, considerarlas al planificar la actividad formal e incluso de formar al aprendiz para que pueda hacerlo mejor, pero de no acceder a esos espacios privados del alumno.

Sin duda en el futuro esas prácticas informales, digitales y sociales de aprendizaje de idiomas van a crecer. Vamos a necesitar más investigaciones al respecto de esta conexión entre el aprendizaje en línea y las aficiones de los participantes, y la actividad formal del aula experimentará todavía más cambios. Seguro que será para bien y para mejorar la tarea imprescindible de enseñar y aprender idiomas.

Referencias

- Abrams, Z. I. (2014). Using film to provide a context for teaching L2 pragmatics. *System*, 46, pp. 55-64.
- Androutopoulos, J. (2014). Languageing when contexts collapse: Audience design in social networking. *Discourse, Context & Media*, 4, pp. 62-73.

- Bogomolov, A. N. (2008). *Virtual learning of Russian as a foreign language*. Maks Press (Богомолов, А. Н. (2008). Виртуальная среда обучения русскому языку как иностранному. М.: Макс Пресс).
- Buck, A. (2012). Examining digital literacy practices on social network sites. *Research of the teaching of English*, 47(1), pp. 9-38.
- Cassany, D. y Hernández D. (2011). Internet: 1; Escola: 0?, *Articles*, 53, pp. 25-34. Versión castellana: ¿Internet: 1; Escuela: 0?, *Revista de Investigación Educativa*, 14, recuperado de: <https://goo.gl/8PWY1m>.
- Gassin, J. (1992). Interkinesics and Interprosodics in Second Language Acquisition. *Australian Review of Applied Linguistics* 15 (1), pp. 95-106.
- Gee, J. P. (2004). *Situated language and learning: A critique of traditional schooling*. Psychology Press.
- Hall, E. T. (1994). *Proxémica. La nueva comunicación*. Barcelona: Kairós, pp. 199-299.
- Hoven, D. (1999). A model for listening and viewing comprehension in multimedia environments. *Language Learning & Technology*, 3(1), pp. 88-103.
- Hurley, D. S. (1992). Issues in teaching pragmatics, prosody, and non-verbal communication. *Applied Linguistics*, 13 (3), pp. 259-281.
- Kellerman, S. (1992). "I See What You Mean": The role of kinesic behaviour in listening and implications for foreign and second language learning. *Applied Linguistics*, 13 (3), pp. 239-258.
- Knobel, M., & Lankshear, C. (2006). *New literacies: everyday practices and classroom learning*. Open University Press.
- Knobel, M & Lankshear, C. (2015). Researching and understanding new literacies from a social languages perspective. *Futuuri! Language summer school and the language centre conference*, disponible en: <https://goo.gl/ouUfxW>.
- Lepänen, S. (2007). Youth language in media contexts: insights of the functions of English in Finland, *World Englishes*, 26, pp. 149-69
- Nussbaum, L. (2014). Una didáctica del plurilingüisme. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 7 (3).
- Rowell, J., & Walsh, M. (2011). Rethinking literacy education in new times: multimodality, multiliteracies, & new literacies. *Brock education*, 21 (1), pp. 53-62.

- Shafirova, L. (2016). *Aprender ruso en línea: perspectiva de los estudiantes*. (Trabajo Final de Máster). Universitat Pompeu Fabra. Barcelona. Disponible en: <https://goo.gl/SkR1Jo>.
- Thorne, S. L. (2008). Mediating Technologies and Second Language Learning. En Corio, J.; Knobel, M. Landkshear, C. Leu, D. ed. *Handbook of Research on New Literacies*. New York: Lawrence Erlbaum, pp. 417-448.
- Thorne, S. L., Black, R. W., & Sykes, J. M. (2009). Second language use, socialization, and learning in Internet interest communities and online gaming. *The Modern Language Journal*, 93 (s1), pp. 802-821.
- Valero-Porrás, M. J., & Cassany, D. (2015). Multimodality and Language Learning in a Scanlation Community. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 212, pp. 9-15. <https://goo.gl/swqS2T>
- Zhang, L. T., & Cassany, D. (2016). Fansubbing del español al chino: organización, roles y normas en la escritura colaborativa, *Bid*, 37, diciembre. <https://goo.gl/zCTmtd>

Recursos web

- Top Ten Internet Languages - World Internet Statistics. (n.d.). Retrieved december 18, 2016, from <https://goo.gl/vRj84P>.

Sección uno: Ensayo La importancia de la TAC en la educación y cambios sociales

El uso didáctico de *Google Sites* en la construcción compartida del conocimiento¹

Google Sites as a methodologic tool to share the knowledge construction

Dra. Alba Ambròs Pallarès
Universidad de Barcelona
aambros@ub.edu
Dr. Joan Marc Ramos Sabaté
INS Premià de Mar y UB
joanmarcramos@gmail.com

Resumen

Esta contribución presenta una serie de experiencias llevadas a cabo por los autores en diversos niveles educativos y con finalidades distintas vinculadas al entorno *Google Sites*, el generador de páginas web que Google pone a la disposición de todos sus usuarios. Estas experiencias participan del enfoque competencial y ponen el punto de mira en la necesidad de enfrentar las prácticas docentes habituales a las posibilidades que ofrece la irrupción de las tecnologías de la información y comunicación (TIC).

La exposición se inicia con el relato de las diversas experiencias pilotadas hasta el momento, para que el lector pueda vislumbrar el potencial de cada una de ellas. A continuación, se discuten las virtudes del uso didáctico de *Google Sites* en función de los retos que demanda la sociedad de las tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento (TAC). Finalmente, se lleva a cabo una reflexión sobre las posibilidades de uso efectivo de estos entornos en el sistema educativo actual.

Abstract

The proposals follow the key competences approach and pretend to face everyday teaching practices with the range of options ICT offers.

The paper starts with the description of some actual teaching practices in order that the reader can value the potential they have. Then, learning and knowledge technologies will be treated through a reflection

¹ Recibido: 21/06/2017 Evaluado: 13/07/2017 Aceptado: 25/07/2017

of the challenges that *Google Sites* offers to the society. A reflection about the actual possibilities of working with these web environment tools will close the paper.

Palabras clave: innovación, TIC, TAC, página web, aprendizaje colaborativo, retos didácticos, competencias.

Keywords: novation, ICT, LKT, web sites, collaborative learning, key-competences.

Introducción

La plataforma de Gmail apareció hace tan solo trece años y, hoy día, Google es una empresa multinacional especializada en utilidades para Internet, software, dispositivos móviles y otras tecnologías (López, 2014). Su gran capacidad de dar respuesta a las necesidades que van surgiendo y su constante innovación tecnológica han facilitado un gran abanico de recursos metodológicos, de “artefactos digitales” para la educación: un producto generado por medio de dispositivos electrónicos dentro del nuevo marco de un proyecto de aprendizaje, ya sea por los estudiantes o por el docente, como resultado de un proceso de tratamiento de la información para la construcción de conocimientos. Es decir, es el resultado de una actividad de aprendizaje y para su producción es necesario el uso de alguna herramienta de base tecnológica (Trujillo, 2014, p.28). Este artículo muestra algunos de sus usos en las clases de lengua y literatura para adolescentes y para la formación inicial y continuada del profesorado.

La terminología empleada a la hora de definir los referentes teóricos a partir de los cuales se sustenta el artículo tiene la finalidad de contextualizar el qué y el porqué. Se mencionan dos términos que, aparentemente, están relacionados entre sí, pero sus matices son importantes. Por un lado, las TIC, y por el otro, las TAC (Coombs, 2000). A pesar de que pueda parecer un simple juego de palabras, no lo es, con las TAC el contexto de actuación queda más delimitado a la escuela.

En la Comunidad Autónoma de Cataluña, donde tienen competencias en educación, la primera vez que aparecieron citadas las tecnologías de la información y comunicación en los currículos de educación secundaria fue en el Decreto 96/1992, de 28 de abril (DOCG núm. 1593, de 13.05.1992), a instancias de la LOGSE de 1990 (que ya mencionaba a las nuevas tecnologías de la información). En el estudio de realizó Ambròs (2002), las TIC se concebían como un recurso didáctico, a diferencia de los medios de comunicación que, además, se presentaban como objeto de estudio. El análisis lingüístico que se llevó a cabo del currículo catalán puso de manifiesto que, en aquel momento, había cinco formas distintas para referirse a las TIC: tecnología, tecnologías audiovisuales, medios informáticos, medios informáticos y telemáticos, tecnologías de la información. En aquel contexto se constató que el concepto léxico todavía era débil, si bien todos se referían a lo que hoy conocemos como TIC (elementos y técnicas utilizadas en el tratamiento y la transmisión de las informaciones de informática, internet y telecomunicaciones). Al mismo tiempo, se empezaba a hablar de los nativos digitales (generación de jóvenes) frente a los inmigrantes digitales (generaciones anteriores) del profesor Prensky.

Después de 25 años, el término está mucho más consolidado, si bien todavía convive con el de “nuevas tecnologías” que aparecía en la LOGSE. Desde un punto de vista educativo, se ha avanzado significativamente en el uso de las TIC. La aparición del término TAC hace referencia al uso de las TIC para aprender mejor dentro del aula. Es decir, poner la tecnología al servicio de una mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, evaluación y organización para superar la visión exclusivamente tecnológica. Además, los estudios de estos años han contribuido a matizar el concepto de Prensky, de forma que la edad y la generación ya no es un factor determinante para definir la relación que se tiene con la tecnología. El psicólogo Kruse (2010) habla de residentes digitales frente a visitantes puntuales, y de consumidores digitales frente a productores de contenido, más acorde con la situación actual. Este artículo lo ilustra a través del uso de las posibilidades de la plataforma Gmail, en el que se apuesta por las TAC para residentes y productores digitales. Para lograr el objetivo, el relato de las innovaciones educativas llevadas a cabo se ceñirá a la estructura siguiente: ámbito de aplicación y número de participantes, descripción general del reto, rol del alumnado, rol del profesorado y uso didáctico del soporte.

Relato de las experiencias de innovación

El *Llegendari apòcrif de Premià de Mar* es un *Google Sites* creado en el Instituto de Secundaria de Premià de Mar por su profesor de Lengua y Literatura catalanas y un total de 75 alumnos de segundo de ESO durante el curso 2013-2014 (Prats y Ramos, 2015).

La página web responde al reto de crear una ruta literaria por Premià de Mar, centrada en el género literario de la leyenda. La particularidad de la propuesta es que las veintinueve leyendas que componen la web son apócrifas, inventadas por el propio alumnado a partir de algún punto significativo de su población: una plaza, la playa, una fuente, una escuela, una calle. La creación de la ruta literaria es el colofón a la secuencia didáctica centrada sobre el género literario de la leyenda que aparece en el libro de texto de los alumnos.

El alumnado, por grupos, desarrolla distintos roles en la creación de la página web:

- Es el gestor de la subpágina que se destina a su leyenda, de manera que puede escoger la estructura, el diseño y tamaño de la letra.
- Incorpora y densifica la leyenda a partir de las actividades de reescritura que se proponen.
- Sustituye palabras genéricas por sinónimos o variantes más elaboradas. A continuación, relaciona estas palabras con su definición mediante hipervínculos.
- Complementa el texto con otros recursos: fotografía del espacio, ilustración de la leyenda, locución del texto.
- Tras la realización de la ruta presencial, selecciona aquellas leyendas que considera más exitosas para destinarlas a la ruta global que, con posterioridad, se ofrece a otros grupos de alumnos.

Por su parte, el profesor de Lengua y Literatura catalanas dispone de una hora semanal en el aula de informática durante cinco semanas. Sus principales atribuciones son:

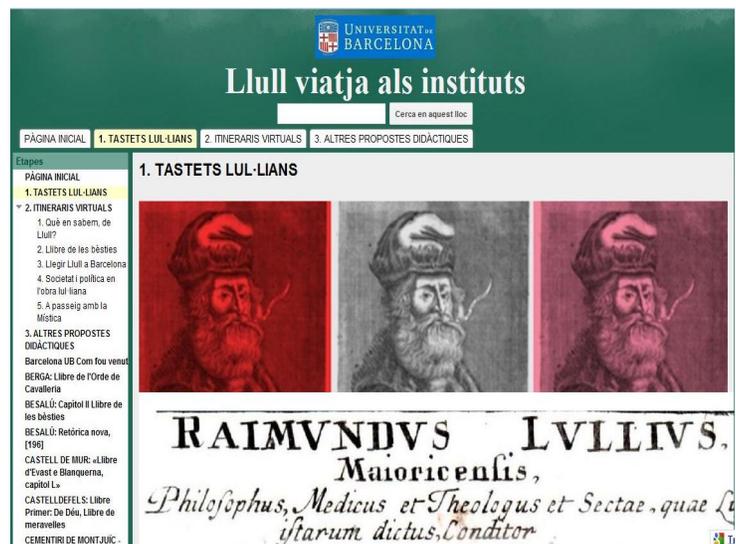


- Plantear la consigna de escritura a los alumnos como estrategia de movilización de los aprendizajes aprehendidos a lo largo de la secuencia didáctica, el cual contiene una serie de elementos obligatorios: la estructura en tres partes, la variedad en el uso de los tiempos verbales del pasado y la presencia de un diálogo formal entre los personajes.
- Organizar los grupos de trabajo y la selección de los espacios literaturizados, para que no se repitan.
- Gestionar la página web y los permisos de cada usuario.
- Corregir los textos y proponer actividades de reescritura.
- Geolocalizar las leyendas en *Google Maps* para incorporar el mapa a la web.
- Evaluar las evidencias generadas por los grupos de trabajo: las distintas versiones del texto, la locución oral, la ilustración y la lectura en voz alta el día de la ruta presencial.
- Difundir el proyecto.

Esta propuesta aprovecha una serie de virtudes de *Google Sites*. En primer lugar, la creación de un proyecto colectivo que alcanza a tres grupos del mismo nivel, por lo que todo el mundo pasa a ser corresponsable del resultado. En segundo lugar, la escritura colaborativa de un texto multimodal mediante los sucesivos momentos de reescritura facilitados por el profesorado. En tercer lugar, la difusión del trabajo fuera del aula, puesto que pudo ser consultado por las familias, por varias escuelas de la población e, incluso, recibir un premio *Baldiri Reixac* por su carácter innovador.

Llull viatja als instituts es una ruta literaria virtual elaborada colaborativamente por una treintena de alumnos del Máster de Formación de Profesorado de Educación Secundaria de la UB, concretamente de la asignatura *Didàctica de la Llengua i de la Literatura Catalana* del curso 2015-2016.

El reto se enmarcaba en el *Any Ramon Llull*, que conmemoraba el 700 aniversario de la muerte del escritor mallorquín. La web se contempla como una ruta literaria virtual por la obra del autor desde la perspectiva de la recepción literaria, es decir, por los espacios donde los alumnos del máster situarían fragmentos de su obra atendiendo a su lectura. La ruta es necesariamente virtual porque los alumnos seleccionan lugares de toda la geografía de habla catalana. Cada alumno selecciona un texto y un lugar, y marca, por lo tanto, una única etapa. La web se convierte en un *generador de rutas*, en función de los intereses de cada visitante o del docente que decida utilizarla.



En este caso, cada alumno actúa independientemente y tiene que administrar su subpágina para organizar su trabajo. Concretamente, su espacio tiene que contener:

- a) La transcripción del fragmento seleccionado (que no se puede repetir) junto con su locución oral *on line*.
- b) La presentación del espacio en el que se propone la lectura y de la relación que mantiene con el fragmento seleccionado.
- c) Ilustraciones significativas.
- d) Una pequeña propuesta didáctica para explotar el texto y su relación con el espacio propuesto.
- e) Una vez conocido el reto, la clase elaboró de manera participativa la rúbrica de evaluación de la tarea con la que, posteriormente, se efectuó una coevaluación de los productos y la propia evaluación por parte del profesor a través de un formulario.

El profesorado se mantenía en el rol de administrador del espacio, otorgando los permisos necesarios para cada uno y resolviendo los distintos problemas que pudieron surgir. Hay que decir, sin embargo, que varios obstáculos fueron resueltos por los propios alumnos a través de los foros que ellos mismos gestionaron al margen del docente.

El soporte, en este caso, tiene un uso en el marco de la formación inicial del profesorado. Se trata de plantear un trabajo colectivo donde el éxito final depende del esfuerzo de cada uno. El objetivo era, sobre todo, que los alumnos miraran lo que estaban haciendo sus compañeros en tiempo real para inspirarse o para mejorar sus propias producciones. Este aprendizaje vicario fue reconocido por muchos de los participantes, que agradecieron el esfuerzo de los pioneros que abrieron camino.

Una vez terminada la asignatura, se observó que una de las principales debilidades del producto era su falta de cohesión. La consigna abierta implicó que el uso de la web resultara un poco dificultoso. Esta constatación nos llevó a un segundo uso de la web, concretamente como marco de estudio del Trabajo Final de Máster de una de las alumnas que participaron en el proyecto. Ella explotó el trabajo de sus compañeros y seleccionó alguna de las etapas para trabajar individualmente así como la propuesta de algunos posibles itinerarios. Finalmente, dio un formato mucho más vistoso a toda la web.

El portafolio de aprendizaje digital ha sido implementado durante tres cursos (2014-2017) en el INS Premià de Mar por parte de distintos grupos de 3º y 4º de la ESO en formatos diferentes. Unos 125 alumnos han mantenido durante uno o dos cursos un *Google Sites* con esta funcionalidad.

Un portafolios de aprendizaje es un instrumento que tiene como objetivo común la *selección de muestras* de trabajos o evidencias de consecución de objetivos personales que, *ordenados* y presentados de una determinada manera, cumplen la función de *potenciar la reflexión* sobre cada una de las prácticas (Barberà y otros, 2006). Se destacaron en cursiva los elementos cruciales que vinculan de una manera más directa el potencial didáctico del portafolios con las virtudes de *Google Sites*. Se escogió *Sites* por una razón orgánica del centro: todos los alumnos disponen de una cuenta de correo propia del centro escolar (en un entorno cerrado) vinculada al entorno Google que les facilita la Generalitat de Catalunya.

El alumno debe crear su espacio web siguiendo las instrucciones del profesorado de tecnología y gestionarlo a lo largo del curso. Para ello, dispone de una serie de horas en el aula de informática aunque a veces debe terminar las tareas en casa. Como ha quedado expuesto en la definición, el alumnado tiene tres actividades fundamentales:

En primer lugar, seleccionar las actividades significativas que realiza en el marco de las asignaturas que forman parte del proyecto e introducirlas en el portafolio digital. En algunos casos, las actividades se inician en formato tradicional y finalmente llegan al portafolio y, en otros, se realizan íntegramente en red (a través de las herramientas de Drive, con aplicaciones como *genial.ly*, vídeos en *You Tube*, audios subidos a *Soundcloud*, presentaciones en *Thinglink*). Se selecciona el medio en función de la actividad.



En segundo lugar, ordenar las actividades en el portafolio. En principio, y en pro de la funcionalidad, se propone que los alumnos ordenen las actividades por materias y, dentro de ellas, cronológicamente, aunque esta decisión operativa no excluye otras posibilidades.

En tercer lugar, fomentar la reflexión sobre cada una de las actividades puesto que se invita al alumnado a redactar un breve texto de presentación de cada una de las actividades exponiendo *¿qué he hecho?, ¿cómo lo he hecho?, ¿qué he aprendido?* Esta reflexión se considera una evidencia de evaluación puesto que va dirigida a la explicitación del proceso de creación de la actividad. Asimismo, se pide a los alumnos una valoración trimestral y una autoevaluación final de las tareas presentadas en el portafolio.

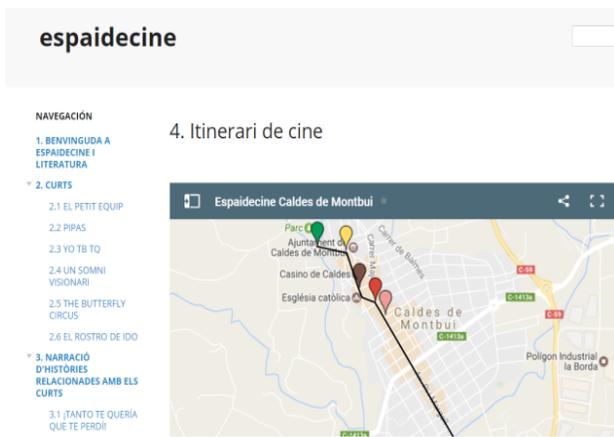
Es evidente que gestionar un entorno de este tipo no es fácil para el profesorado puesto que le implica un aumento de las horas de corrección ante el ordenador. Es por esta razón que la planificación del tipo de actividades y de la interactividad con el alumnado resulta vital para evitar el colapso. Como decisiones fundamentales, se tomaron las siguientes:

- En el portafolio solamente se exigen las actividades significativas. El profesor dispone de su propia web en la que presenta cada una de las tareas que demanda al alumnado, con la consigna, el proceso a seguir y los criterios de evaluación.
- Los alumnos son los encargados de comunicar al profesorado la conclusión de una tarea mediante un correo electrónico que debe contener el enlace de la actividad.
- El profesor evalúa a partir de los cuatro o cinco criterios de evaluación que ha expuesto en su página web.
- El profesor invitará al alumnado a reflexionar sobre el proceso de creación del portafolio en los momentos que estime oportuno.

Este ejemplo de uso de *Google Sites* aúna la mayoría de virtudes de este soporte entendido como TAC. Si nos ceñimos a nuestra condición de profesores de lengua y literatura, abre un abanico de posibilidades creativas más allá del texto escrito: presencia de la lengua oral, creación de archivos audiovisuales, uso de infografías y de textos multimodales de distinta índole, inclusión de enlaces e hipervínculos, explotación de los archivos de texto o las presentaciones que ofrece el *Drive*. Todos estos lenguajes pueden combinarse de una manera sencilla en la página web de los alumnos creando textos multimodales. Además, permite visualizar uno de los aspectos que normalmente cuesta más de fomentar entre el alumnado de secundaria: la reflexión sobre el proceso de creación. Además, esta reflexión puede ser personal y colaborativa, puesto que en muchas ocasiones se reclama el análisis del portafolio de los compañeros, siempre con un fin formativo.

Finalmente, el portafolio de aprendizaje digital permite mostrar los trabajos en grupo y colaborativos de una manera fácil y, a su vez, entender el papel que ha jugado cada miembro a través de la valoración.

Espai de cine, la creación de una ruta competencial sobre cine, literatura y territorio: El trinomio educativo: cine, literatura y territorio es la base de la secuencia didáctica competencial diseñada para el primer ciclo de secundaria, que ha sido desarrollada como prueba piloto por unos quince estudiantes de primero de secundaria de un pueblo del área metropolitana de Barcelona, Caldes de Montbui. En el curso 2017-2018 se implantará en la Escuela Solc de Barcelona por un grupo de primero. El espacio es el nexo de unión común, puesto que contribuye a la formación literaria, cinematográfica, virtual y patrimonial del alumnado (Ambròs, 2016).



La secuencia empieza con el visionado de seis cortos, algunos de los cuales están en catalán y otros en lengua castellana. En cada corto se tiene que realizar una serie de actividades, acorde a la lengua del visionado, que aparecen en el *Sites* creado para ello.

Lo que tienen en común todos los cortos es que ocurren en espacios usuales en todas las ciudades (campo de fútbol, un parque, un bar, etc.), y con ello deben tomar conciencia de cómo el espacio y su ambientación condiciona la creación de historias vinculadas a géneros literarios y cinematográficos

concretos.

El reto que se les plantea a los alumnos es inventar o recrear una historia breve contextualizada en un espacio urbano trabajado previamente en el corto, en el que deben incluir elementos descriptivos e hipertextuales (Mendoza, 2013). Se tienen que detener en la descripción del espacio y las instrucciones concretas que se dan para ello, e inspirarse en las fotografías previas que realizaron. Las fotografías tienen la finalidad de activar el intertexto lector, urbano y audiovisual como mecanismo creativo. Una vez se han escrito todos los textos, tienen que diseñar y hacer a una ruta presencial o virtual por los espacios de la ciudad en el que cada grupo de alumnos leen la historia inventada.

El alumnado tiene que realizar todas las actividades en el *Sites* creado *ex profeso* para la secuencia. Se recomienda que trabajen en grupos de tres o cuatro, según mejor convenga. En un primer momento, antes de ver los cortos, tiene que responder a una serie de preguntas para crear expectativas sobre el contenido, el tema y el espacio donde se desarrolla el corto. Después, reflexionar sobre lo que han visto y establecer relaciones intertextuales rellenando los formularios en el *Google Drive*. Además de ello, cada grupo de trabajo tiene que escribir el texto descriptivo sobre el espacio elegido siguiendo las consignas de la tarea, y lo puede ir revisando hasta que considere que tiene la versión final. Se recomienda crear el texto de manera colaborativa a partir del uso del Drive, en el que tanto los compañeros del grupo como el docente puede añadir los comentarios oportunos. Al final, cuando se da por bueno, se cuelga en el apartado correspondiente. Un alumno de cada uno de los grupos tiene que georreferenciar (Barreneche, 2012) manualmente en un mapa el corto elegido para el espacio en concreto, así como también el hipertexto creado para el mismo espacio (Landow, 2009).

El docente diseñó y creó tanto el espacio del *Google Sites*, como también los formularios de preguntas para cada uno de los cortos. Se animó a los alumnos a que también usaran el *Drive* para la redacción del texto y sus sucesivas revisiones gracias a los comentarios de todos. Luego, habilitó un espacio en el *site* para cada grupo para que subieran la versión final publicada. Debido a que algunos alumnos no tenían dirección de *gmail* y desconocían su funcionamiento, se realizó alguna clase tutorial sobre ello. El docente también les ayudó a georreferenciar los cortos y los textos.

El soporte ha sido la base para la recepción (actividades), producción (creación del texto con las fotografías) y difusión (georreferenciar espacios y creación de la ruta) de tareas y del producto final de la secuencia. Ha sido posible gracias a los formularios, la elaboración de textos y la geoplataforma, aplicaciones todas ellas fáciles de utilizar e intuitivas para los adolescentes. Para algunos de los alumnos fue la primera vez que compartían de forma colaborativa diversas tareas, hecho que les llamó mucho la atención, y que hubo que gestionar para distribuir de forma equitativa las cargas de trabajo. La herramienta facilitó la incorporación de los diferentes ritmos de trabajo, así como la revisión de las tareas y los comentarios de forma más individualizada. La experiencia fue muy bien valorada por ellos.

El sentido del uso didáctico de *Google Sites*

La propuesta presentada no tiene en ningún momento la voluntad de excluir otros entornos de creación de páginas web que existen en la actualidad en la red. La avalancha de posibilidades que esta ofrece suele resultar muy superior a la capacidad de evaluación y uso didáctico de los recursos por parte del profesorado. Hay que ser consciente de que siempre habrá nuevos recursos a nuestro alcance, pero no podemos quedar bloqueados por la necesidad de estar a la última, puesto que lo más importante no es el artefacto, sino el uso con el que se empleará. En palabras de Trujillo (2014, p.13): “La vida hoy es tan digital como analógica, y no puede haber una escuela 1.0 y una escuela 2.0. La única escuela viva es aquella que hace de enseñar una vía para aprender con eficacia y satisfacción, utilizando para ello los mejores recursos disponibles y con las mejores estrategias posibles.”

La formación digital debe centrar su atención sobre el sentido del uso, siendo la base tecnológica simplemente el medio (puntual y perecedero) que en un momento determinado ponemos en

funcionamiento. De todos los artefactos digitales que ofrece el entorno *Google*, en este artículo se explican experiencias educativas que han utilizado los siguientes: *Google Drive*, *Google Maps*, *Google Sites*, *Youtube*... A través de todos ellos, se han potenciado una serie de aspectos transcendentales en la formación actual:

a) La construcción compartida de artefactos y de conocimiento traduciendo a experiencias reales el concepto de “cultura participativa” (Jenkins, 2006) en oposición a una cultura elaborada por expertos dirigida al resto de consumidores. Se vieron propuestas que fomentan el trabajo en pequeño grupo y otras en las que el producto final es la suma de los esfuerzos individuales, se han constatado algunas dificultades prácticas de estos dispositivos didácticos así como fórmulas de resolución de los problemas. El simple hecho de trabajar en un entorno abierto (aunque solo sea para una comunidad escolar) fomenta el coaprendizaje y la colaboración entre los alumnos, como hemos apuntado en distintos momentos y como explicitan ellos mismos en la valoración final del portafolio.

b) El trabajo mediante retos de aprendizaje toma protagonismo en entornos abiertos y colaborativos. Creemos que la escuela puede dedicar una parte de su tiempo a fomentar actividades de ejercitación y de memorización. Sin embargo, tiene que reservar una parte de su tiempo a ayudar al alumnado a resolver retos que impliquen la combinación de saberes y competencias. No parece muy práctico hacer webs como objetivo en sí mismo o rellenarlas de actividades sistemáticas. Este tipo de práctica no necesita difusión. Contrariamente, los trabajos creativos y originales multiplican su potencial cuando se pueden hacer públicos: “El cambio más trascendental que implica internet es que la lectura y la escritura se producen en línea, conectados a millones de recursos, que aprovechamos para construir significados de una manera más sofisticada y diferente” (Cassany, 2011, p.34).

c) La realización de prácticas modelo que dan respuesta al enfoque competencial (Ambròs, Ramos y Rovira, 2011) que inspira la mayoría de los currículos actuales de secundaria y universidad. En todos ellos se habla de competencias que se deben practicar y alcanzar y creemos que este tipo de retos muestran que es posible hacerlo en contextos reales utilizando las TAC de manera coherente.

d) La toma de conciencia por parte del alumnado que puede publicar sus trabajos en la red y contribuir a la comunidad de usuarios y, asimismo, que debe ser capaz de saber qué publica, cuándo lo publica y a quién permite verlo. Las herramientas citadas permiten al profesor establecer y negociar el sistema de permisos para todos los usuarios y educar en el aprendizaje de la tecnología, la responsabilidad y el análisis crítico de lo que se publica. Este potencial hace referencia a lo que Kruse (2010) explica sobre el hecho de que los usuarios de Internet no sólo consumen, sino que ha crecido el saber que se construye gracias a que los usuarios también son productores de este saber. Si lo trasladamos al aspecto didáctico, una propuesta como *Llull viatja als instituts* nace para ser una contribución a la comunidad, que puede conocer una serie actividades y utilizarlas con sus alumnos.

e) Un uso digital significativo que no exige unos conocimientos tecnológicos extraordinarios. Todas las propuestas relacionadas han sido impulsadas por un profesorado no experto en tecnologías y con un soporte mínimo. Con todo, en más de una ocasión, se ha tenido que ayudar a los discentes a la resolución de aspectos que, para un experto, podrían resultar básicos (gestión de permisos, inclusión de imágenes, creación de hipervínculos...). Nos parece especialmente interesante que el reto tecnológico emane de un reto creativo o de expresión del alumnado, de manera que toma un sentido más allá de lo

operativo. Teniendo en cuenta que los soportes cambian a la velocidad del rayo, no se cree que el objetivo central de este tipo de proyectos deba ser el recurso en sí mismo. Es muy probable que todos los alumnos acaben teniendo a lo largo de su vida un portafolio profesional. La escuela les ha transmitido el concepto, el recurso concreto que utilizarán en el futuro dependerá del momento y de cada caso.

f) La potenciación de los textos multimodales como herramienta de comunicación (Kress, 2010). Como profesores de lengua, queremos destacar que una de los retos formativos que tenemos en frente es dotar a nuestros alumnos de la capacidad de crear textos multimodales (Jubany, 2012, p.18). Aunque siempre será necesario dominar el texto escrito, cada vez más se necesita producir textos en los que las imágenes, los sonidos, los audiovisuales, los enlaces, la distribución de los elementos conduzcan a la generación de sentido. El reto es doble: conocer los recursos y utilizarlos adecuadamente. Todas las producciones de los ejemplos relatados se conciben como intentos de creación de textos multimodales adecuados a una consigna determinada.

g) Una evaluación rica y matizada. Aunque se ha comentado en varios momentos la dificultad operativa de evaluar en digital, esta plataforma permite poner en el centro de la acción didáctica unos aspectos de la evaluación que resultan cruciales: la comunicación efectiva de unos criterios de evaluación explicitados en las consignas de cada tarea, la posibilidad de realizar una evaluación certificativa y formativa a través de ellos de una manera pública y, además, el fomento de la coevaluación y la autoevaluación (tanto del proceso como del producto) para lograr la autonomía del alumnado.

Conclusiones

La mayoría de los alumnos que participaron en todas las propuestas presentadas reconocen que fueron motivadoras, enriquecedoras e innovadoras. Algunas valoraciones de los protagonistas de las propuestas se pueden consultar en los enlaces facilitados. Sin embargo, también hay una parte que destacan los problemas tecnológicos que les han surgido y el tiempo que le han tenido que dedicar. Desde nuestra experiencia profesional, no creemos que la motivación o el entusiasmo sea la vara de medir una línea didáctica, sino su potencial y sus resultados. En este sentido, al haber trabajado en abierto, permitirá a los lectores juzgar por sí mismos la valía didáctica de las experiencias.

Según Kozma (2013, p.39), la investigación alrededor del uso de las TIC en educación evidencia que actualmente no son un componente clave en la práctica diaria de las escuelas, sino que los profesores las usan como soporte para sus presentaciones, pero no plantean trabajos interesantes con ellas a los estudiantes. Con este artículo se pretende demostrar que es posible integrar las TAC en la educación en contextos formativos reales, si se aplican con un mínimo de rigor y organización.

Estamos convencidos del impacto que tiene la observación de modelos y de prácticas en el desarrollo de la competencia profesional de los futuros maestros y profesores, de ahí que se haya querido contribuir con nuestro granito de arena a este fin.

Referencias

- Ambròs, A. (2002). *La paraula, la imatge i el so: un estudi sobre l'Educació en Comunicació en l'àrea de Llengua de l'Educació Secundària Obligatoria a Catalunya (1992-2002) aplicat a tres Centres educatius de la comarca del Vallès (Barcelona)*. Tesis doctoral recuperada de <https://goo.gl/aXCvah>
- Ambròs, A.; Ramos, J.M. y Rovira, M. (2011). *Abordemos las competencias. Las competencias básicas en el área de lengua*. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona.
- Ambròs, A. (2016). Cine, literatura y territorio. Una ruta competencial para primer ciclo de secundaria. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 74, pp. 19-25.
- Barberá y otros (2006). Portfolio electrónico: desarrollo de competencias profesionales en la Red. En BADIA, A (coord.). Enseñanza y aprendizaje con TIC en la educación superior [monográfico en línea]. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC). Vol. 3, n.º 2. UOC. [Fecha de consulta: 21/09/2016].
- Barreneche, C: (2012). Una página web para cada lugar en el mundo: Google, codificación y comodificación del espacio. En Amador, P. y otros (eds.). *Imagen, Cultura y Tecnología: medios, usos y redes. Actas del Segundo Congreso Internacional sobre Imagen, Cultura y Tecnología (2, Octubre 2010, Getafe, Madrid)*. Madrid: Universidad Carlos III, 2012, pp.231-241. Recuperado de <https://goo.gl/LBCMcn>
- Cassany, D (2011). *En línia. Llegir i escriure a la xarxa*. Barcelona: Graó.
- Coombs, S. (2000). The psychology of user-friendliness: The use of Information Technology as a reflective learning medium. *Korean Journal of Thinking and Problem Solving*. 10 (2), pp. 19-31.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. New York: New York University Press.
- Jubani, J. (2012). *Aprendizaje social y personalizado. Conectarse para aprender*. Barcelona: UOC.
- Kozma, R.B. (2013). Les TIC i la transformació de l'educació en l'economia del coneixement. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. *Debats d'Educació*, 23.
- Kress, G. (2010). *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. Oxon: Routledge.
- Kruse, P. (2010). The Network is Challenging Us. Recuperado de <https://goo.gl/w1Bgus>

- López, M. (2014). El entorno Google. De Gmail a la Google Classroom. En Trujillo, F. (coord.) *Artefactos digitales. Una escuela digital para la educación de hoy* (pp. 123-129). Barcelona: Graó.
- Mendoza, A. (2013). De la intertextualidad a los hipertextos. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 62, pp. 11-23.
- Landow, G.P. (2009). *Hipertexto 3.0. La teoría crítica y los nuevos medios en una época de globalización*. Barcelona: Paidós.
- Prats, M y Ramos, J.M. (2015). Un paseo por la leyenda apócrifa. En J. M. de Amo, A. Mendoza y C. Romea (Eds.) *Estructuras hipertextuales. Experiencias y aplicaciones de aula*. Octaedro (libro digital) Espacio virtual relacionado: <https://goo.gl/r27Ai7>
- Trujillo, F. (2014). Nuevos aprendizajes. Nuevos artefactos para nuevos aprendices. En *Artefactos digitales. Una escuela digital para la educación de hoy* (pp. 7-13).Barcelona: Graó.

Sección uno: Ensayo La importancia de la TAC en la educación y cambios sociales

El blog como estrategia lectora en el aula de Educación Secundaria Obligatoria¹

Blog as a reading strategy at the compulsory secondary education classroom

Dr. Hugo Heredia Ponce
Universidad de Cádiz
hugo.heredia@uca.es
Dr. Manuel Francisco Romero Oliva
Universidad de Cádiz
manuelfrancisco.romero@uca.es

Resumen

Inmersos en la Sociedad de la Información y la Comunicación, la escuela está dejando un espacio a la incorporación de estas herramientas que hacen que la metodología del aula cambie y el alumnado adopte una actitud más activa en la acción educativa. Desde este planteamiento, nos parece interesante incorporar una herramienta digital, como es el blog, para acercar a los alumnos a la lectura compartida mediante la interacción entre iguales y poder compartir sus gustos lectores de forma inmediata, alejándonos de aquellas clases de lengua enquistadas en la lectura academicista.

Abstract

Immersed in the Information and Communication Society, the school is leaving a space for the incorporation of these tools that make the methodology of the classroom change and the students adopt a more active attitude in the educational action. From this approach, it seems interesting to incorporate a digital tool, such as the blog, to bring students to shared reading through interaction between equals and to be able to share their readers' likes immediately, away from those language classes embedded in the academic reading.

Palabras clave: Tecnologías de la información y la comunicación, blog, lectura, metodología.

¹ Recibido: 31/08/2017 Evaluado: 13/09/2017 Aceptado: 30/09/2017

Keywords: Information and communication technologies, blog, reading, methodology.

Introducción

Con la aparición de la nueva ley educativa en España, se resalta de forma constante la adquisición de la competencia en comunicación lingüística (CCL) pues esta es considerada como “un instrumento fundamental para la socialización y el aprovechamiento de la experiencia educativa, por ser una vía privilegiada de acceso al conocimiento dentro y fuera de la escuela” (Orden ECD/65/2015, p.6992). A través de esta competencia se vertebran las habilidades lingüísticas como son: escuchar, hablar, escribir, leer y la mediación considerándose fundamental la lectura, pues se trabaja de forma interdisciplinar tanto en las áreas lingüísticas como no lingüísticas y es considerada como “base para el acceso a las diferentes competencias educativas” (Romero y Trigo, 2015, p.17).

Por lo tanto, desde los primeros inicios en la educación, la lectura o, mejor dicho, la comprensión lectora forma “un rol clave en el aprendizaje del alumnado y en su rendimiento académico, siendo un determinante básico de su éxito académico y en cierta medida profesional” y sigue siendo una lacra que arrastra la escuela. En cambio, desde las diferentes administraciones se intenta buscar estrategias y, en el caso de la Comunidad Autónoma de Andalucía, se opta por planes y proyectos de innovación entre los que destaca el Proyecto Lingüístico de Centro -en adelante, PLC- que según Trigo (2016, p.76):

se trata de una medida de actuación global en cuyo horizonte se encuentra la innovación educativa y la renovación metodológica compartida por todo el profesorado del centro que, a través de la coordinación de aquellas actuaciones que desarrollan la competencia lingüística, irá mejorando paulatinamente las habilidades orales y escritas del alumnado.

Esta crisis de la lectura está enmarcada en un “mundo digital” donde las tecnologías de la información y la comunicación, -en adelante, TIC- compiten con hábitos y preferencias de los adolescentes entre los que se encuentra la lectura, pues como indican Arab y Díaz (2015, p.8) “son millones los individuos en todo el mundo, especialmente adolescentes y jóvenes, que se han dejado seducir por las nuevas tecnologías e internet, incorporándolos en su vida cotidiana, en sus comunicaciones y en sus vínculos”. Por ello, nuestros estudiantes pueden desarrollar un aprendizaje informal al integrarse en estas tecnologías, pues ellos pueden compartir, crear y publicar diferentes contenidos sobre algún tema específico (Morrissey, 2010).

Ante esta situación, la escuela y, especialmente, los docentes deben integrar diferentes dinámicas de clase incorporando estas herramientas que para el adolescente son cotidianas y, de esta forma, intentar contraponer aquellos aspectos mejorables -la lectura-, con aquellos positivos -las TIC-. Para ello, el docente necesitará formarse sobre cómo incorporar las TIC en las prácticas letradas, de lo contrario tendrá una dificultad (Cabero, 2014) de cara a contribuir desde su asignatura al desarrollo de la competencia digital e integrarla en los procesos de enseñanza-aprendizaje de manera funcional pues no debemos olvidar que se hace mucho hincapié en la utilización de esta en las prácticas de aulas:

La comunicación audiovisual y las tecnologías de la información y la comunicación serán igualmente objeto de tratamiento en todas las materias de ambas etapas. Se deberá proporcionar oportunidades al alumnado para mejorar su capacidad de utilizar las Tecnologías de la Información y la Comunicación, tanto en sus aplicaciones más generales como en aquellas vinculadas a las modalidades u opciones elegidas. (Orden ECD/1361/2015, p. 56938)

Siendo conscientes de que las redes sociales -en adelante, RRSS- tienen y seguirán teniendo un gran impacto en nuestra sociedad llegando a ámbitos políticos, económicos, educativos...

los blogs como altavoz y escaparate que dan visibilidad a las personas, a propuestas individuales de LIJ, tanto de obras de creación como de estudio y difusión, que antes quedaban limitadas a la pequeña tirada de una autoedición, a la actividad de animación lectora, a la lectura de una niña, una madre o una maestra o al club de lectura de una biblioteca. (Rovira y Llorens, 2012, p.792)

Con este trabajo pretendemos mostrar cómo mediante una red social común -un blog educativo-, podemos arbitrar estrategias lectoras con los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria para que estos puedan disfrutar de la lectura.

La lectura en el siglo XXI

La lectura es considerada una de habilidades lingüísticas que más preocupa en nuestro sistema educativo y diversos autores como Trigo (2016), Romero y Wilczyńska (2016) recogen esta situación. Ante esto son las instituciones las que intentan establecer estrategias lectoras para incentivar al alumnado a la lectura con la incorporación de planes de lecturas. Pero nosotros nos preguntamos: ¿es cierto que los adolescentes de hoy no leen? Rápidamente diríamos que sí, pero esta afirmación es falsa. Diversos informes como el elaborado por la Federación de Gremios de Editores de España 2013 (citado por Trujillo, 2016) indica que un 97,7% de la población entre 14 y 24 lee; por lo tanto, podríamos afirmar que los adolescentes de hoy en día sí leen. Incluso el informe PISA en el 2009 evaluó el nivel de competencia lectora en el soporte digital y demostraron que un 77% tiene un rendimiento medio o alto en la lectura digital, aunque la media no es muy significativa con respecto al formato en papel. Ante esta situación nosotros nos cuestionamos lo siguiente: ¿qué es lo que leen los adolescentes?

La lectura en formato papel ha ido sufriendo variaciones con respecto a los lectores por la incorporación de las TIC en nuestra sociedad. Así, la lectura en soporte digital ha adquirido su protagonismo, pues según Cassany (2006, p.11), "Internet ha creado nuevas comunidades discursivas, roles de autor y lector, géneros electrónicos y formas de argot. Nos comunicamos de manera instantánea con todo el planeta, pero con una prosa nueva". Es decir: se abren nuevas prácticas letradas que no siempre van a poseer un carácter lineal. Conscientes de una realidad cada vez más evidente, Zayas y Lluch (2015) -Tabla 1- se han preocupado por acotarlas y han realizado un análisis comparativo respecto a estos formatos:

Tabla 1 Tipos de lectura

	Lectura en papel	Lectura digital
Los límites	Definidos, fijos y claros	No definidos, existencia variable y dinámica
Lectura	Secuencial según un orden concreto	No secuencial, el lector traza su itinerario con la ayuda de dispositivos de navegación
Estructura	Se puede visualizar la estructura del texto	El lector ha de representar mentalmente la estructura superior hipertexto
Hipervínculos	No aparecen de manera explícita en el texto	Aparecen de manera explícita en el texto
Fiabilidad	Índice de fiabilidad reconocibles	Dificultad para valorar la autoridad y fiabilidad de las informaciones

Adaptado de Zayas y Lluch (2015)

Ante esta situación, hay numerosos estudios que indican que los adolescentes se inclinan por la lectura en pantalla. Es el caso del Instituto de la Juventud que elaboró un informe en el 2016 e indica que más de un 70% de los jóvenes entre 16-19 años leen *on-line* noticias, periódicos y revistas, por lo tanto, es otro tipo de lectura. Asimismo, numerosas prácticas letradas se suman a este nuevo concepto de lectura: no solo cuando abren una página o leen un mensaje en una red social, están leyendo; sino también, cuando se recrean con un videojuego están leyendo o se encuentran con un CódigoQR al que acceden a un contenido que puede estar alojado en un espacio virtual; en todos ellos podemos afirmar que están leyendo. De aquí que aparezca el concepto de realidad aumentada (RA), según autores como Lens-Fitzgerald, 2009; Fombona, Pascual y Madeira, 2012 (citados por De la Horra, 2017), un tipo de RA. En todos estos casos, la necesidad de estar formados en los medios es clave pues, para ello, debe existir una alfabetización para el desarrollo adecuado de estas. En definitiva, el adolescente del siglo XXI o como algunos autores como Pérez, Castro y Fandos (2016) llaman *la generación Z*, lee más, pero en diferentes formatos. De ahí surge nuestra intención de incorporar un medio digital a los procesos de formación lectora de nuestros estudiantes, ya que, en ocasiones, la vida del adolescente y el gusto por la lectura pueden unirse mediante este tipo de prácticas letradas:

Estos jóvenes, que tienen dificultades en la escuela (desinterés por leer libro, pereza hacer los deberes, desmotivación), a veces mantienen una actividad letrada rica y satisfactoria en su vida privada, dentro o fuera la red: chatean cada día, llevan un blog, forman parte de redes sociales, escriben fanfic y poseía o leen prensa deportiva y otros libros de temas específicos. (Cassany, 2011, p.112).

El blog como agente motivador en la lectura

Una enseñanza basada en las relaciones sociales

Como se ha comentado anteriormente la sociedad de hoy en día va cambiando de forma acelerada y en cada momento aparecen nuevas formas de comunicarnos, pues, como insiste Barrio (2009, p. 270), la “irrupción de las tecnologías ligadas a la informática (ordenadores y redes de información) ha abierto un nuevo espacio en el que la comunicación se lleva a cabo en condiciones realmente diferentes a las que permitían los medios *convencionales*”.

A raíz de la nueva forma de comunicación, aparece la Web 2.0 que supone un cambio con respecto a la Web 1.0, pues como expresan Berrecil, Vallejo, Lumbreras, Chávez, Duk y Torres (2012, p.25)

se establece el uso para mantener relaciones sociales de manera virtual, logrando con ello desaparecer las distancias y las limitantes del tiempo en estas relaciones, ejemplos de ello se encuentran en múltiples aplicaciones on–line tales como facebook, twitter, hi5, etcétera. Es por esto que a la versión 2.0 se le llama la web social o colaborativa.

Es, por lo tanto, cuando los adolescentes tienen más participación en la era digital, pues *clicleando* pueden comunicarse con sus amistades de forma instantánea, desapareciendo la figura física a partir de la aparición de lo que popularmente conocemos como RRSS.

Estas RRSS permiten a los adolescentes crear y buscar su propia identidad, problema que surge en este periodo, y además, mostrar no solo a los amigos sus datos personales, aficiones y también sus gustos lectores, pues como expresan Lluch (2014) y Rovira (2015) los adolescentes muestran su afición a la lectura y también, recomiendan los libros en ellas, pues conciben a estas como una herramienta para promocionar la lectura. Hay numerosas RRSS, pues de forma veloz van apareciendo otras nuevas, pero cada una de ellas tiene una finalidad concreta y, de esta forma, que tendríamos que rescatar la clasificación desarrollada por Ponce (2012) que distingue entre RRSS horizontales y verticales:

- Redes sociales horizontales: aquellas que pueden acceder toda la publicación y no tienen una temática cerrada. Con ellas se pretende es relacionarse con personas y de esta forma crearse un perfil y poder compartir toda la información. Entre ellas podemos destacar las siguientes: *Badoo, Bebo, Facebook, Google+, Hi5, MySpace, Netlog, Orkut, Sonico, Tuenti*.
- Redes sociales verticales: tienen una temática específica y se clasifican según el asunto, la actividad y el contenido compartido.

Ante la controversia sobre si el blog se considera una red social o no, nos centramos en una serie de criterios que ofrece Fernández (2012) para centrar nuestro proceder:

- Por el sujeto principal de la relación:
 - o Redes sociales humanas: se pretende fomentar las relaciones entre diferentes personas según su perfil, gusto, trabajo...(*Tuenti*)

- Redes sociales de contenidos: se relacionan a través del contenido que aparecen en su perfil (*Scribd*).
- Redes sociales de objetos: su objeto es unir marcar, automóviles y lugares (*Respectance*).
- Por su localización geográfica:
 - Redes sociales sedentarias: varía en función de las relaciones entre personas, los contenidos que se comparten y los eventos (*Blogger*).
 - Redes sociales nómadas: se le suma a la atención atendiendo a donde se encuentren geográficamente (*Skout*).
- Por su plataforma:
 - Red social MMORPG y Metaversos: tienen una base técnica Cliente-Servidor, aunque no es siempre así (*Gladius*).
 - Red Social Web: tiene una forma de página web (*MySpace*).

Una vez superada la controversia existente en torno a la clasificación de las RRSS, no podemos olvidar que estas tienen un impacto también en el ámbito educativo pues hay autores como De Haro (2008) que establece las posibles ventajas que conllevan su inclusión en el aula:

- Permite centralizar en un único sitio todas las actividades docentes, profesores y alumnos de un centro educativo.
- Aumenta el sentimiento de comunidad educativa para alumnos y profesores debido al efecto de cercanía que producen las redes sociales.
- Mejora el ambiente de trabajo al permitir al alumno crear sus propios objetos de interés, así como los propios del trabajo que requiere la educación.
- Mejora la fluidez y sencillez de la comunicación entre profesores y alumnos.
- Incrementa la eficacia del uso práctico de las TIC, al actuar la red como un medio de aglutinación de personas, recursos y actividades. Sobre todo, cuando se utilizan las TIC de forma generalizada y masiva en el centro educativo.
- Facilita la coordinación y trabajo de diversos grupos de aprendizaje (clase, asignatura, grupo de alumnos de una asignatura, etc.) mediante la creación de los grupos apropiados.
- Apoya el aprendizaje del comportamiento social básico por parte de los alumnos: qué puedo decir, qué puedo hacer, hasta dónde puedo llegar, etc.

Es, por ello, que la integración de estas herramientas en el aula, posibilitan nuevas metodologías constructivistas donde el alumno pasa a ser el núcleo de interés. Pero, para que esto ocurra, los roles que tenían el docente y el alumnado van a cambiar, pues como indican Pérez, Ortiz y Flores (2015) en cuanto al alumno va a tener un papel participativo en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, y de esta forma va a ser él mismo quien gestione la información y utilice las TIC como medio de comunicación. Por otra parte, el docente será el gestor y mediador ante el alumnado en este proceso, puesto que va a promover situaciones educativas y ayudará a organizar el trabajo a los alumnos más allá de la individualidad ya que la información se compartirá y se convertirá en herramientas

colaborativas. Pero, al ver esos cambios en la sociedad, ¿por qué tenemos que integrar las TIC en el aula? Marqués (2013) indica que hay que hacerlo por tres motivos:

1. Cualquier estudiante debe conseguir todas las competencias en el uso de las TIC, es decir, hay una alfabetización digital.
2. Produciría numerosas ventajas (entre las que podemos destacar, canal de comunicación, medio de expresión y creación, recurso interactivo para el aprendizaje, organización y gestión de los centros educativos...).
3. Innovar en las aulas desde las oportunidades que nos ofrecen las TIC.

Es, por ello, que nosotros nos preguntamos, en el caso de que estén utilizando estos recursos TIC en el aula, ¿cuál es la más usada por el docente? Pues bien, se podría indicar que una de las más utilizadas es el blog porque, como expresan Sánchez y Vargas (2016, p. 1328), “es un sitio web fácil de crear y de mantener, debido a la posibilidad de acceder a plantillas preestablecidas en diversos servicios de hospedajes. Para realizar las publicaciones no se requiere del conocimiento de ningún lenguaje de programación”. De esta forma, algunos docentes que no son nativos digitales o consumidores podrían integrar el blog como una herramienta donde el alumno y el profesorado pueden participar.

Hacia el concepto de blog

Son muchos los autores que han intentado definir qué es un blog. Entre las diferentes determinaciones destacamos la de Cabero, López y Ballesteros (2009, p.2 citando Walker, 2003; Godwin, 2003; Huffaker, 2005) que la consideran “una publicación en red que permite a los usuarios crear y editar el contenido de una página web con un mínimo de conocimientos técnicos”. Para concretar con las aportaciones de Marín, Muñoz y Sampredo (2014, p.117) que destacan su anatomía:

como una forma especial de página Web personal, la cual tiene elementos temporales, referencias, cronologías, comentarios, descripciones de procedimientos y otro tipo de materiales, los cuales abarcan desde videos hasta archivos de audio pasando por carteles interactivos, etc., todo ello en función de la temática del mismo.

A partir de estas acotaciones, podemos apreciar que este tipo de herramienta tiene un trasfondo educativo por las diferentes oportunidades que te ofrece, considerándose un espacio virtual donde el docente y el alumno pueden compartir reflexiones, opiniones, recursos... Si observamos la evolución que se ha producido en este medio, vemos que, en sus orígenes, se concebía como un simple espacio donde se exponían noticias, comentarios... Sin embargo, poco a poco, se han ido introduciendo cambios hasta llegar a ser un lugar donde se puede interactuar; pues, con la llegada de la Web 2.0, el rol cambia ya que no solo el usuario es un lector sino que es un lector-escritor (Ruiz, 2009), es decir, uno puede ser un emisor y receptor, de ahí, que aparezca la teoría EMIREC que establece Jean Claude Cloutier (1973). Según Aparici (2013, pp.15-16)” se establece una relación de igual a igual entre todos los participantes del proceso y donde no existen papeles asignados para quienes participan de la comunicación: los emisores son receptores y los receptores son emisores”

Desde esta perspectiva, resulta interesante la propuesta de Cassany (2011, p.216) para establecer aquellos puntos que hay que tener en cuenta a la hora de confeccionar un blog:

- Pueden ser de cualquier tema
- Pueden ser individuales o colectivos de equipos, grupos o instituciones
- Suelen contener unos mimos elementos. Esto hace que la persona que utilice este recurso tenga una gran formación sobre esto.
- Suelen ser gratuitos, de modos que se abren, alimentan, leen y comentan en aplicaciones y lugares libres y simples.
- Adaptan varias denominaciones según si su núcleo es la fotografía, el vídeo, los vínculos o los pensamientos improvisados

Desde estas orientaciones, nos centraremos en aquellas cuyo núcleo de interés serán los aspectos educativos, denominados *edublog* (educación + blog) por Fernández y Criado (2012) y Martín y Alonso (2009). Entre este tipo de blog, Almeda (2009) hace la siguiente distinción: *a)* blog de centros educativos, *b)* blog profesionales, *c)* blog de estudiantes, y *d)* blog de aula. Todas estas modalidades se presentan como una oportunidad para que el fomento de la lectura pueda ir más allá del mero papel ya que el blog se plantea como un puente o, mejor dicho, un mediador hacia la lectura junto a otro como es el docente o las familias. De esta forma, nos encontramos ante un espacio abierto en el que se puede compartir la lectura, siendo esta una estrategia que se debe trabajar desde las edades tempranas y que es defendida por autores como González (2009), Goikoetxea y Martínez (2015).

Antes de exponer algunas estrategias que se pueden incorporar en el blog para trabajar en clase, vamos a exponer algunos ejemplos de blog de aula, de biblioteca... que se utilizan en algunos institutos de Educación Secundaria Obligatoria:

Tabla 2 Ejemplos de blog

Las lecturas de clase de lengua	Es un blog donde participa tanto el docente como los alumnos. Allí se encuentran diversos lectores con un resumen y una valoración de ella.
goo.gl/oP73eF	
Recomendaciones de lectura	Aquí tanto el profesor como el alumno recomiendan lecturas. Incluso aparece una ficha de seguimiento de la lectura. Y se hace referencia a trabajar la lectura a través de las TIC.
goo.gl/1nVJ6v	
Aula de lengua y literatura	Aparecen las reseñas de diferentes libros elaboradas por diferentes estudiantes. Para ello utilizan herramientas digitales como vídeo, <i>Pixton</i> ...
goo.gl/8F92Dk	
Lectura: el blog de la biblioteca del IES ROCHE	Es un blog completo. Aparecen grabaciones de lecturas realizadas por los docentes y alumnos. Además, hay un listado de lecturas.
goo.gl/3p1xJS	
Lengua castellana y literatura. I.E.S. "AIRÉN"	Aparecen vídeos comentando el libro encomendado por el docente para su lectura. Incluso el docente pone algunos libros con un pequeño resumen y los estudiantes expresan sus opiniones en el mismo blog.
goo.gl/B4sLRk	

Elaboración propia

Por lo tanto, hay numerosos blog donde los docentes intentan trabajar la lectura. Aunque esta incorporación en el aula solo será eficaz “si son concebidas y aplicadas con el propósito expreso de fomentar el aprendizaje autónomo, activo y reflexivo y el desarrollo del trabajo colaborativo” (Perea, Estrada, Campos, 2013, p.109), evitando un planteamiento en el que llegue a concebirse más como un fin en sí mismo y no como un medio formativo que lleve al desarrollo de aptitudes y actitudes en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Estrategias

A continuación, expondremos diversas estrategias para la utilización del blog en el aula con la intención de promover la lectura entre los jóvenes:

1. Grabaciones sobre sus experiencias lectoras: indicar los libros que se han leído y comentar qué les han parecido y de qué tratan. De esta forma, nos acercamos al gusto lector del alumnado.
2. Reseñas y comentarios literarios: crear cada alumno un blog sobre sus libros favoritos y compartir los enlaces en el blog de aula. De esta forma, estaremos creando un itinerario lector en colaboración con los profesores tanto de las áreas lingüísticas como no lingüísticas.
3. Foros on-line: comentar algunos tópicos acerca de la temática de un libro que comparte el alumnado, de tal forma que se debata e interactúe mediante el blog.
4. *Podcasts* (grabaciones de audio) o *screencasts* (grabaciones de vídeo) que se alojan en el blog con lecturas, narraciones o escenificaciones de fragmentos de textos que pertenecen a libros compartidos.
5. *Booktrailer*: este recurso, similar a los *trailers* cinematográficos, permite aunar creatividad e intriga hacia la lectura de un libro. La creación de un repositorio de este tipo de historias permitirá compartir en el blog los gustos lectores.
6. Creación de contenidos: para ello, podemos realizar los siguientes recursos (presentaciones digitales, animaciones, cómics, e, incluso, una wiki con información del autor o aspectos interdisciplinarios del libro -lugares, época, acontecimientos...-).
7. *e-books*: es el momento de dar lugar a una figura en el aula: de lector pasa a convertirse en escritor de manera individual o cooperativa con el grupo clase. Las creaciones literarias son compartidas en un espacio llamado blog.
8. *Booktubers*. A través de *Youtube* pueden comentar sus libros y realizar una crítica de ellos para luego, alojarlo en el blog.

A través de estas estrategias el docente puede actuar como mediador hacia la formación del lector mediante el blog. Desde las diversas oportunidades que este nos ofrece, se tendrá que acompañar de otras metodologías acordes con la actividad para conseguir el verdadero objetivo: despertar la curiosidad y el placer por la lectura y, de esta forma, poco a poco ir adquiriendo la competencia lectora. Así, como expresa Blanco (2016, p. 45, citando a Amarós Poveda (2009), Hernández Serrano y González Sánchez (2014):

el blog se concibe como un recurso altamente pedagógico con oportunidades formativas tanto para el docente como para el alumnado. Se trata de un lienzo en blanco capaz de

almacenar y compartir información, así como de establecer vínculos virtuales con otras fuentes y dispositivos. Por tanto, se configura como un espacio abierto para que los usuarios vivan experiencias y las compartan.

A modo de conclusión

En primer lugar, hemos visto cómo la integración de las tecnologías de la información en el aula abre nuevas perspectivas que ayudan a mejorar puntos débiles de la educación de hoy en día, como, por ejemplo, el fomento de la lectura y la adquisición de la CCL como eje central de todas las materias. Pero, para que este hecho se produzca de forma fructífera, hemos de tener en cuenta tres aspectos:

1. Se deben integrar en los procesos de enseñanza-aprendizaje elementos motivadores cercanos a los intereses de los alumnos, en este caso, las tecnologías digitales.
2. El docente debe tener una formación digital sobre la integración de estos recursos en sus rutinas de aula, es decir, se necesita una alfabetización digital.
3. Es importante ampliar el concepto de lectura y desterrar la idea de que solo existe un soporte de lectura, el libro en papel. Hemos resaltado la diversidad de prácticas letradas a las que se enfrentan los jóvenes, y los no tan jóvenes, en la actualidad y muchos de ellos se alojan en la red.

Por otro lado, aunque existen numerosas herramientas digitales que se pueden utilizar en el aula, nuestra opción ha sido proponer una red social, como es el blog, por dos razones: en primer lugar, porque no necesita una alta formación y competencia digital para su manejo (existen múltiples tutoriales que apoyan el aprendizaje autónomo e intuitivo de este recurso); y, en segundo lugar, porque no debemos olvidar su concepción colaborativa de la web 2.0 ya que supone:

- La publicación y sistematización de contenidos propios de nuestros estudiantes para el desarrollo de la competencia literaria y su formación lectora.
- La interacción de los usuarios como concepto social facilita la participación de diversos agentes en los procesos de mediación lectora (estudiantes, docentes, familias y otros agentes externos).
- La multitud de posibilidades que ofrece el blog se justifica con la infinidad de recursos de fácil manejo que podemos integrar desde una alfabetización digital no excesivamente exigente para los usuarios.

Ante lo expuesto y para concluir, destacamos las palabras de Cabero (2005) que recogen el verdadero problema de la integración de las TIC en el aula y que hemos pretendido aportar nuestro grano de arena para superar esta situación:

Es importante tener presente que los problemas hoy para su incorporación no son tecnológicos, ya contamos con unas tecnologías sostenibles y con estándares aceptados, que nos permiten realizar diferentes tipos de cosas, y con unos parámetros de calidad y fiabilidad notablemente aceptables. Los problemas posiblemente vengan en saber qué hacer, cómo hacerlo, para quién y por qué hacerlo. (p.7)

Referencias

- Almeda, E. (2009). El blog educativo: un nuevo recurso en el aula. *Innovación y Experiencias Educativas*, 20. Recuperado el 20 de julio de 2016 en goo.gl/Nff0pe.
- Aparici, R. (2013). Capítulo 1. Comunicación y web 2.0. En Aparici, R. (Coord) *Conectados en el ciberespacio*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Arab, E. y Díaz, A. (2015). Impacto de las redes sociales e internet en la adolescencia: aspectos positivos y negativos. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(1), pp.7-13.
- Barrios, A. (2009). Los jóvenes y la red: usos y consumos de los nuevos medios en la sociedad de la información y la comunicación. *Signo pensam*, 28(54), pp. 265-275.
- Becerril, J., Vallejo, A.P., Lumbreras, A. y otros. (2012). La web 2.0: un análisis de su impacto en lo social, político, cultural y económico. *Investigación Universitaria Multidisciplinaria*, 11, 11, pp. 23-34.
- Blanco, A. (2016). Promover la lectura de obras teatrales del blog docente Teatro en red. *Investigaciones Sobre Lectura*, 5, pp.44-51.
- Cabero, J. (2005). Las TICs y las Universidad: retos, posibilidades y preocupación. *Revista de la Educación Superior*, XXXIV, 3, pp. 77-100.
- Cabero, J. (2014). Formación del profesorado universitario en TIC. Aplicación del método Delphi para la selección de los contenidos formativos. *Educación XXI*, 17 (1), pp. 111-132.
- Cabero, J., López, E. y Ballesteros (2009). Experiencias universitarias innovadoras con blogs para la mejora de la praxis educativa en el contexto europeo. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 6(2).
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2011). *En línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.
- Cloutier, J. (1973). *La Communication Audio-Scripto-Visuelle*, Montreal: Presses Universitaires
- De Haro, J.J. (2008,). Las redes sociales en educación. En *blog Educativa*. Recuperado el 5 de agosto de 2017 en goo.gl/HFgW8m
- De la Horra, I. (2017). Realidad aumentada, una revolución educativa. *EDMETIC*, 6(1), pp.9-22.
- España. *Orden ECD/1361/2015, de 3 de julio, por la que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato para el ámbito de gestión del Ministerio de*

Educación, Cultura y Deporte, y se regula su implantación, así como la evaluación continua y determinados aspectos organizativos de las etapas

- España. Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato,
- Fernández, C.I. y Criado, C.H. (2012). Innovación educativa: edublog del profesor y de los alumnos, en el aprendizaje basado en problemas. En Cobo, D. Jaén, A., López, E., Hilario, A. y Molina, L. (dirs), *I Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxi Educativa INNOVAGOGIA* en Sevilla.
- Fernández, P. (2012). Tipos y clasificación de Redes Sociales. En *blog de Derecho-Pablo Fernández Burgueño. Clasificación de redes sociales*. Recuperado el 5 de agosto de 2017 en goo.gl/u9yVna.
- Goikoetxea, E. y Martínez, N. (2015). Los beneficios de la lectura compartida de libros: breve revisión. *Educación XXI*, 18(1), pp.303-324.
- González, J. (2009). Lectura compartida de cuentos: una experiencia en España y México. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1(2), pp. 397-411.
- Instituto de la juventud (2016). *Informe Juventud en España 2016*. Recuperado el 2 de agosto de 2017 en goo.gl/v7ZEeq.
- Lluch, G. (2014). Jóvenes y adolescentes hablan de lectura en red. *OCNOS: Revista de estudios sobre lectura*, 11, pp.7-20. Recuperado el 5 de agosto de 2017 en goo.gl/ugNN3C.
- Marín, V., Muñoz, J.M. y Sampedro, B.E. (2014). Los blogs educativos como herramienta para trabajar la inclusión desde la educación superior. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29-2, pp. 115-127. Recuperado el 15 de agosto de 2017 en goo.gl/Bwf7B8
- Marqués, P. (2013). Impacto de las Tic en la educación. Funciones y limitaciones. *3c TIC: cuadernos de desarrollo aplicados a las TIC*, 2(1).
- Martín, M.A. y Alonso, L. (2009). Los blogs y su utilidad en la enseñanza de la Historia de la Educación. En Berruezo, M^a.R. y Conejero, S. (coords.) *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días : XV Coloquio de Historia de la Educación*, Pamplona-Iruñea, 29, 30 de junio y 1 de julio de 2009, 2, pp.737-744.
- Morrissey, J. (2010). Capítulo 14. El uso de TIC en la enseñanza y el aprendizaje. Cuestiones y desafíos. En Aparici (coord.) *Conectados en el ciberespacio, Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED*, pp. 235-246

- Perea, G.P., Estrada, B. y Campos, M. (2013). El blog y wiki como herramienta docente para el trabajo colaborativo, el aprendizaje autónomo, activo y reflexivo. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo: RIDE*, 3(6), pp. 98-109.
- Pérez, A., Castro, A. y Fandos, M. (2016). La competencia digital de la Generación Z. Claves para su introducción curricular en la Educación Primaria. *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, nº49, pp.71-79.
- Pérez, M^a S., Ortiz, M^a G. y Flores M^a M. (2015). Redes sociales en educación y propuestas metodológicas para su estudio. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, año 26, 50, pp. 188-206.
- Ponce, I, (2012). *Redes Sociales*. Recuperado el 5 de agosto de 2017 en goo.gl/r2kt0m.
- Romero, M. F. y Trigo, E. (2015). Herramientas para el éxito. *Cuadernos de Pedagogía*, 458, Editorial Wolters Kluwer, pp.16-21.
- Romero, M.F. y Wilczyńska, A. (2016). La formación lectora y literaria (2015) o cómo reflexionar sobre L'horrible perill de la lectura (2015): diálogos en torno a la obra y el pensamiento del profesor Josep Ballester (Review). *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*. 11, pp.71-72.
- Rovira, J. (2015). Redes sociales de lectura: del libro de caras a la LIJ 2.0. *Investigaciones Sobre Lectura*, 3, pp. 106-122.
- Rovira, J. y Llorens, R.F. (2012). Blogs para la enseñanza de literatura infantil y juvenil en español: espacio central de la LIJ 2.0. *PERSPECTIVA, Florianópolis*, 30(3), pp. 789-816
- Ruiz, F. J. (2009). Web 2.0. Un nuevo entorno de aprendizaje en la RED. En *Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, 13. Recuperado el 15 de agosto de 2017 en goo.gl/PkCq0r.
- Sánchez, G. M^a y Vargas, J. (2016). Unos del blog para el desarrollo de la capacidad de comunicación matemáticas en la Educación Secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), pp.1327-1350.
- Secul, C. E y Viñas, M. (2015). Fomento de la lectura a través de las redes sociales. *Revista Letras*, 2, pp. 29-36.
- Trigo, E. (2016). El papel de la formación inicial y permanente del profesorado para forjar lectores. *RESED. Revista de Estudios Socioeducativos*, 4, pp. 66-84.
- Trujillo, F. (2013). Lectura e Internet: ¿Qué aportan las TIC a la lectura? En *Colección familias lectoras*, 10. Recuperado el 10 de julio de 2017 en goo.gl/qlh50S.

Trujillo, F. (2016). El sistema educativo. *La lectura en España. Informe 2017*, Federación de Gremios de Editores de España, pp.97-109

Zayas, F. y Lluch, G. (2015): *Leer en el centro escolar. Plan de lectura*, Barcelona: Octaedro.

*Sección uno: Ensayo La importancia de la TAC en la educación y cambios sociales***Las TIC y las TAC al servicio de la educación: una introducción a los mapas conceptuales y la toma de apuntes¹**

ICT and KT at service of the education: an introduction to the conceptual maps and the note taking

Dr. Pablo Moreno Verdulla
IES Ciudad de Hércules
pmverdulla@gmail.com
Dra. Ester Trigo Ibáñez
Universidad de Cádiz
ester.trigo@uca.es

Resumen

Teniendo en cuenta que la oralidad y la escritura son dos procesos fundamentales en la formación académica del estudiante, a lo largo de estas líneas se presenta una secuencia didáctica que procura partir de sus intereses para afianzar el proceso de enseñanza y aprendizaje. A través la motivación como factor clave, se introduce el uso de técnicas como la toma de apuntes de acuerdo con el método Cornell y la creación de mapas conceptuales digitales para afianzar el conocimiento. A través del análisis de la experiencia, se valora positivamente su integración dentro de las prácticas docentes habituales, como un medio para promover la mejora de las capacidades del alumnado en relación con la gestión y la recepción de la información para favorecer un aprendizaje significativo y funcional.

Abstract

Orality and writing are two fundamental processes in the academic curriculum of the student. Along these lines, we present a didactic sequence that starts from their interests to fortify the teaching and learning process. Based on motivation as key factor, taking notes according to the Cornell method and creating digital mind maps are introduced as a way to consolidate the knowledge. Through the analysis of this experience, its integration into standard teaching is positively considered to promote the

¹ Recibido: 28/07/2017 Evaluado: 20/09/2017 Aceptado: 30/09/2017

improvement of abilities of the students in relation to the management and the reception of information to ease a meaningful and functional learning.

Palabras clave: TIC, TAC, toma de apuntes, mapas conceptuales.

Keywords: ICT, KT, taking notes, mind maps.

Introducción

En una realidad subyugada a la tecnología y la inmediatez, donde el mercado de la música, los videojuegos y la televisión ocupan un lugar preferente en la vida de los jóvenes, resulta complicado despertar en el adolescente interés por aspectos relativos a su formación integral, especialmente desde el punto de vista académico. Esta diversidad de sistemas tecnológicos suscita, para bien o para mal, un cambio en los hábitos y maneras de actuar de la sociedad. Basta una simple pulsación para acceder a multitud de información y comunicación. No es de extrañar, por tanto, que el entorno digital forme parte de la vida del docente y el estudiante, ya que “sociedad y cultura digital no son dos añadidos modernos a una vida *naturalmente analógica*” (Trujillo y Conecta13, 2014, p. 13).

Los avances tecnológicos, junto a la aparición de los dispositivos móviles y el desarrollo de internet, han supuesto una revolución en educación. Han mejorado los procesos de enseñanza aprendizaje y han convertido al estudiante en el verdadero protagonista de todo el proceso. Ello se traduce en una completa renovación de la metodología para abordar las diferentes materias que comprenden el currículo de la educación básica.

No obstante, el hecho de contar con tanta tecnología de información y comunicación (en adelante, TIC) supone un ejercicio abrumador, en el que el profesorado debe replantearse algunas de sus creencias para poder desenvolverse con soltura en ellas y plantear el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma eficaz y enriquecedora para el alumnado (Gallardo, 2012). Durante el transcurso de los años, la educación ha sido capaz de ajustarse a las circunstancias sociales que la rodeaban, fijando nuevos objetivos y diseñando nuevas estrategias (Bauman, 2007). Sin embargo, no basta ahora con modificar las estructuras, sino que requiere un cambio de paradigma que dé cabida a nuevos procesos y accesos al conocimiento que permita preparar a las nuevas generaciones ante un mundo dominado por la sobreinformación. No es suficiente ya con retener información, sino que es necesario estimular la capacidad de reformular la realidad, aportando soluciones creativas e innovadoras a los problemas, sabiendo desenvolverse en unos sistemas tan complejos y dinámicos como aquellos en los que les ha tocado moverse (Cabero, 2015).

En este contexto surge el concepto de Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento (en adelante, TAC). De acuerdo con Lozano (2011), estas se hallan destinadas a un uso más formativo y global de los medios técnicos, que permita tanto al estudiante como al docente enriquecer su experiencia y favorecer una visión más completa y activa del aprendizaje. El objetivo de las TAC es remodelar la metodología en cuanto al uso de la tecnología, pero no exclusivamente para asegurar el dominio de herramientas informáticas sino, más bien, para conocer y explorar los posibles usos didácticos que las

TIC tienen en la enseñanza y la docencia para ponerlas al servicio del aprendizaje y la adquisición del conocimiento (Granados, *et al*, 2017).

Combinadas con el trabajo cooperativo y la mejora de las competencias clave, las TAC permiten el desarrollo integral del estudiante, que accede a un proceso de aprendizaje más rico y funcional.

Sin embargo, debe tenerse en cuenta que, en ocasiones, a pesar de los esfuerzos realizados por las administraciones públicas, los centros educativos no cuentan a su disposición con los medios técnicos más apropiados e, incluso, que el profesorado puede ser reticente a modificar su metodología docente ante este tipo de recursos. En este sentido, será crucial contar con una sólida oferta de formación permanente para lograr una verdadera innovación educativa. A este respecto, por ejemplo, la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, cuenta con todo un entramado de redes formativas virtuales a disposición del profesorado, en la plataforma *Colabor@*, como se aprecia en el siguiente enlace: <https://goo.gl/XkQeP8>.

Precisamente, tras la participación en varias actividades de formación, pudimos conocer y experimentar en nuestra aula una serie de herramientas tecnológicas simples, ligeras y accesibles a todo el profesorado que las precise. Estas herramientas -o artefactos digitales-, que se presentan a continuación, favorecieron el desarrollo de nuestra secuencia didáctica.

Herramientas empleadas para el desarrollo de la secuencia

A la hora de plantear una propuesta de estas características es necesario señalar, en primer lugar, las herramientas y las estrategias en las que se enmarca el proceso. Estas han de servir para motivar al alumnado y estimularlo para que se involucre totalmente en el proceso (Esteve y Gisbert, 2011). El desarrollo de habilidades de comprensión lectora y de aprendizaje integral y dinámico fomentará un aprendizaje significativo que favorezca la asimilación del resto de competencias y, con ello, una formación global.

El mapa conceptual

El mapa conceptual, impulsado por Novak (1977), es una técnica que se emplea para representar gráficamente las ideas, organizándolas de forma esquemática y jerárquica de manera que estas simplifiquen los conceptos y las relaciones existentes entre ellos de cara a la consolidación de los conocimientos. Al tratarse de una herramienta con tantas posibilidades dentro de la enseñanza-aprendizaje, no es de extrañar que su implementación en el aula se haya erigido como un recurso que cada vez ejerce mayor influencia dentro del campo educativo.

Esencialmente, los mapas conceptuales permiten interrelacionar conceptos a partir de representaciones gráficas de conceptos en un dominio específico de conocimiento (Cañas, Ford, Hayes, Reicherzer, Suri,

Coffey, Carff y Hill, 2002). Por ello, son accesibles a toda la sociedad, desde estudiantes primerizos hasta incluso los ámbitos de mayor rango profesional.

La elaboración del mapa conceptual no es un proceso automático, sino que implica el papel activo del alumnado, que debe llevar a cabo una serie de procesos y acciones mentales que genere un aprendizaje significativo. Presenta una serie de características que lo convierten en un instrumento mucho más completo que el esquema tradicional. Collado y Cañas (2006, p.1) subrayan la importancia de los mapas conceptuales dentro de la educación, indicando que ayudan a:

- Aclarar a estudiantes y docentes cuáles son las ideas clave y las relaciones que se establecen entre ellas.
- Compartir el conocimiento y la información generada.
- Preparar trabajos escritos y exposiciones orales, empleando los mapas como una herramienta de planeamiento que facilita la organización y la secuencia de las ideas.
- Establecer lluvias de ideas, empleando los mapas como base para discutir ideas en grupo, sea como parte de la resolución de un problema o como preparación de una propuesta de proyecto.

Se estima, por tanto, que el empleo de este tipo de herramientas enriquecerá el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que “construir un mapa conceptual sin referencias previas sobre un área de conocimiento concreta precisa desarrollar efectivamente la memoria y la comprensión de los contenidos” (Martínez, 2012, p. 2).

CmapTools es una herramienta sencilla y de libre acceso en su versión básica. Cañas y Novak (2006) consideran que esta interfaz permite integrar distintas actividades de aprendizaje dentro de un modelo de conocimiento organizado. Además, según Jaimes y García (2013), si se combina con internet, es posible llevar a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje propio de los estudiantes del siglo XXI, haciendo de ellos maestros en la construcción del conocimiento.

GoConqr es una nueva propuesta digital para la creación de mapas conceptuales al servicio de la educación. Destinada a inspirar al alumnado para que se convierta en gestor de su propio aprendizaje, permite crear y editar recursos informativos desde una óptica multimedia. Gracias a su infinidad de posibilidades gráficas, se obtienen resultados visualmente atractivos que posibilitan poner la información a disposición de otros, ya sea de forma pública o privada. Para ello, el estudiante solo tiene que registrarse en la plataforma y podrá compartir sus logros y propuestas con otros.

XMind es una aplicación de software libre multiplataforma que está disponible para usuarios Windows, Mac y Linux, incluso en una versión portable para poder trabajar desde un pendrive. Su versión gratuita permite crear cuantos mapas conceptuales necesite el estudiante y exportarlo a multitud de formatos, incluso Power Point o pdf. Además, es posible sincronizar la cuenta con evernote e integrarlo en dispositivos móviles. Los resultados son interesantes y, además de jugar con un amplio abanico de colores, la herramienta pone a disposición del usuario diferentes iconos e ilustraciones para enriquecer los resultados.

En definitiva, el empleo de estos instrumentos de aprendizaje frente a otros supone la activación de procesos para la gestión de la información de forma integrada y favorece la consolidación del

conocimiento, pues “existen importantes diferencias entre el mapa conceptual y otras técnicas de representación. Una de ellas es la teoría cognitiva y educativa que la sustenta; otra distinción son los procesos cognoscitivos y de aprendizaje que supone la elaboración de un mapa conceptual y que es de una complejidad distinta respecto a otras formas de representación” (Ausubel, 2002, p. 7).

La toma de apuntes

No cabe duda de que las destrezas lingüísticas son un factor clave a la hora de encarar el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues, como señalan (Romero y Trigo, 2015; Trujillo, 2016), se erigen como la piedra angular desde la que es posible acceder al resto de saberes ocupando, por tanto, un lugar esencial dentro de la etapa escolar (Dunkel y Davy, 1989; Barberà, Castelló y Monereo, 2003; Titsworth, 2004).

La toma de apuntes es una tarea compleja que implica la práctica de diferentes procesos cognitivos entre los que entran en juego la activación de conocimientos previos, la interpretación, la selección o el parafraseo de la información, entre otros (Espino, 2008). Desde el punto de vista de la educación lingüística y literaria, es destacable su relación con la escucha activa, la escritura y, posteriormente, la lectura. Por ello, resulta acuciante la necesidad de estimular al alumnado para que adquiera la soltura suficiente para poder sacar partido de ellas en su formación académica.

Dado que permite un mayor desarrollo de las distintas capacidades del estudiante, en esta secuencia se apuesta por el método impulsado por la universidad de Cornell (Walter y Owens, 2010) para la toma de apuntes.

Objetivos

A partir de esta secuencia, destinada a alumnado de Educación Secundaria Obligatoria, se señala una serie de objetivos que se plantea de manera recurrente a lo largo de todo el año académico y contribuye a consolidar los objetivos 1, 3 y 11 del currículo (RD/1105/2014):

- Adquirir destrezas para la identificación de ideas principales y la elaboración de resúmenes.
- Poner en práctica estrategias para la mejora de las capacidades para la elaboración de apuntes y de mecanismos de gestión de la información.
- Aprender a emplear métodos de registro de información para poder resolver dudas y favorecer un aprendizaje funcional y significativo.
- Emplear el mapa conceptual, el resumen y la toma de apuntes como vías de acceso al conocimiento.
- Fomentar la oralidad como herramienta para el intercambio de información, respetando el turno de palabra y las opiniones diferentes a las propias.
- Desarrollar la escucha activa para facilitar el acceso a la información y facilitar una comunicación completa.

Desarrollo de las sesiones

En la tabla 1, que aparece a continuación, se contemplan los recursos empleados para cada actividad acompañados de los criterios de evaluación que se tuvieron en cuenta para el diseño de esta secuencia didáctica.

Sesión y actividad	Recursos materiales	Criterios de evaluación
Sesión 1: Detección de conocimientos previos	Prueba de evaluación de diagnóstico	Aplicar progresivamente las estrategias necesarias para producir textos adecuados, coherentes y cohesionados.
Sesión 2: Contextualización de la secuencia; La toma de apuntes – El método Cornell	Pizarra digital	
Sesión 3: Explicación de las herramientas con ejemplos	Pizarra digital Ejemplos de mapas conceptuales Cuaderno (toma de apuntes)	
Sesión 4: Diferenciación entre ideas principales y secundarias	Lecturas Cuaderno	
Sesión 5: Aplicación de las herramientas para la creación de mapas conceptuales	Cmaptools Xmind GoConqr	
Sesiones 6 y 7: Explicación oral a partir de un mapa conceptual	Pizarra digital Mapas conceptuales elaborados por el alumnado Apuntes (método Cornell)	Reconocer, interpretar y evaluar progresivamente la claridad expositiva, la adecuación, coherencia y cohesión del contenido de las producciones orales propias y ajenas, así como los aspectos prosódicos y los elementos no verbales (gestos, movimientos, mirada...).
Sesión 8: Autoevaluación y coevaluación.	Rúbrica de autoevaluación Rúbrica para la coevaluación	Aprender a hablar en público, en situaciones formales e informales, de forma individual o en grupo.
Sesión 9: Valoraciones finales – Construcción de un metamapa sobre las herramientas.	Pizarra digital GoConqr	Participar y valorar la intervención en debates, coloquios y conversaciones espontáneas.

Tabla 1: Sesiones, recursos y criterios de evaluación

Sesión 1

Con el fin de poder llevar a cabo un adecuado seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, es necesario partir de los conocimientos que posee el estudiante para afianzar sus competencias, justificando así el desempeño de la secuencia didáctica que se describe en este trabajo. La importancia de esta labor no sorprende, pues “la adquisición de información nueva depende en alto grado de las ideas pertinentes que ya existen en la estructura cognitiva y el aprendizaje significativo de los seres humanos ocurre a través de una interacción de la nueva información con las ideas pertinentes que ya existen en la estructura cognitiva” (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983, p. 7).

Situar al docente en el contexto de las necesidades del alumnado permitirá determinar qué aspectos son susceptibles de mejora, así como comprobar la evolución entre el punto de partida y los logros

obtenidos tras la puesta en práctica de la secuencia didáctica para asegurar la validez de esta en el ámbito educativo.

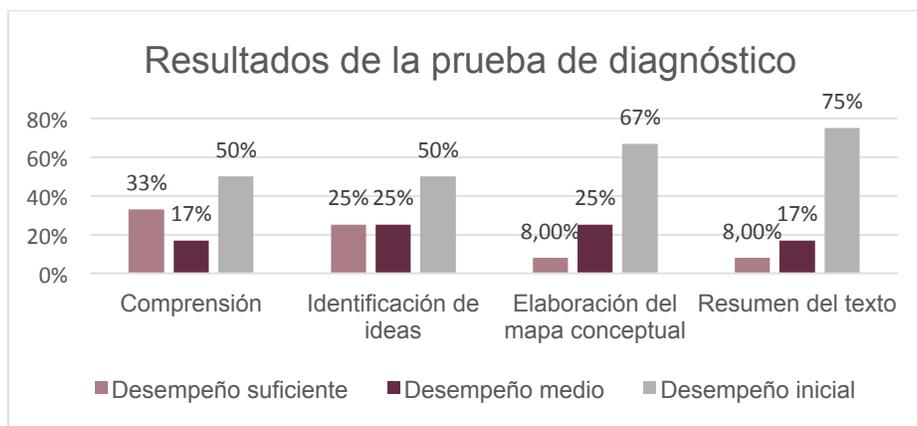
La comprobación de los conocimientos previos se realizó mediante una prueba escrita que constó de un texto expositivo sobre las tortugas en el que se plantearon cuestiones acerca de su comprensión, la detección de ideas principales y secundarias y la elaboración de un mapa conceptual con las características descritas en el texto.

Los resultados obtenidos tras la finalización de la prueba permitieron comprobar el estado inicial respecto a los objetivos perseguidos. En cuanto a la comprensión del texto, el 33% del total de participantes demostró un nivel de desempeño suficiente; el 17% se situó en un nivel de desempeño medio, frente al 50% que alcanzó un nivel de desempeño inicial. Esto permitió comprobar la hipótesis de que el alumnado no siempre comprende lo que lee.

Respecto a la identificación de las ideas principales y secundarias, los resultados son similares. El 25% alcanzó un nivel de desempeño suficiente; el 25% logró un nivel de desempeño medio y la moda se situó en el desempeño inicial, con un 50%. Estos resultados son esperables si se tienen en cuenta los anteriores.

La elaboración de mapas conceptuales muestra las dificultades para el alumnado a la hora de seleccionar los contenidos fundamentales, aspecto que se ratifica en los bajos resultados obtenidos en cuanto a la realización de resúmenes. En relación con la elaboración de mapas conceptuales, solo el 8% de los estudiantes alcanza un nivel de desempeño suficiente; y el 25% logra un nivel de desempeño medio, mientras el 67% demuestra un nivel de desempeño inicial.

La elaboración de resúmenes subraya la importancia de mejorar las técnicas de acceso a la información de un texto. El 8% de los estudiantes logra realizar con éxito un mapa que muestre los datos de manera satisfactoria, situándose así en un nivel de desempeño suficiente. Sin embargo, el 17% realiza un mapa sucinto e incompleto, en un nivel de desempeño medio, lo que supone que el 75% de los participantes carece de las estrategias necesarias para la elaboración de un mapa conceptual completo, ubicándose en un nivel de desempeño inicial. Esto puede apreciarse en la gráfica 1.



Gráfica 1: Resultados de la prueba de diagnóstico

Sesión 2

El inicio de la sesión 2 se reservó para la explicación de las pretensiones de la secuencia que se iba a trabajar a lo largo de las dos semanas que se estimaba que iba a durar aproximadamente su implementación en el aula. En ella se expusieron en la pizarra los principales objetivos, los materiales que se iban a utilizar y las aspiraciones que presentaban las tareas siguientes. Asimismo, se hizo consciente al alumnado acerca de la importancia de manejar correctamente la información para poder acceder al sentido de un texto y, por ende, desentrañar su contenido adecuadamente.

Tras esta breve introducción, el docente procedió a explicar las características del método Cornell para la toma de apuntes (Walter y Owens, 2010). Este consiste en la división del folio en tres partes: En la parte superior, a la derecha se toman apuntes y se dedica una columna a la izquierda para plantear cuestiones que dificulten la comprensión o supongan sesgos en la adquisición de la información; en la parte inferior, se reserva un espacio para escribir un resumen resultado de los datos obtenidos a partir de la combinación de ambas columnas superiores.

Este método, como indican Jiménez y Romero (2012), permite al estudiante reflexionar sobre el contenido de sus apuntes y favorece la activación de procesos de comprensión y recopilación que facilitan la mejora de sus competencias durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por estas razones, a lo largo de las sesiones siguientes, se sugirió al alumnado el empleo de esta técnica para anotar las explicaciones y valorar posteriormente las herramientas y exposiciones presentadas por sus compañeros.

Sesión 3

La tercera sesión presentó los diferentes artefactos digitales que se iban a emplear durante el transcurso de la secuencia didáctica. Los alumnos tomaron notas acerca de cada una de ellas y se decidió cuál emplearía cada pareja para elaborar los mapas que iban a presentar posteriormente al resto de compañeros. Durante el transcurso de las explicaciones se proyectaron ejemplos y se describieron las principales funciones de cada una de las herramientas para que pudieran ser solventes a la hora de manejarlos personalmente.

La generación de expectativas positivas favorece el aprendizaje significativo, ya que aumenta la concentración y estimula la realización de actividades cada vez más complejas. Moreno-Pinedo y Velázquez (2017, p. 61) señalan que en este contexto se interrelacionan la motivación intrínseca y la extrínseca, ya que “el estudiante sabe lo que tiene y conoce (componentes afectivos y académicos) y lo demuestra en las actividades (componente socio afectivo)”. Es por ello que se dedicaron los últimos minutos de la sesión a resolver dudas y cuestiones para que el alumnado pudiera completar su toma de apuntes y, con ello, poder realizar satisfactoriamente sus propias aportaciones al proceso.

Sesiones 4 y 5

Para poder elaborar los mapas conceptuales, en primer lugar se afianzó la detección de ideas principales y secundarias de un discurso. Se entregó al alumnado un texto expositivo acerca de la importancia del deporte durante la adolescencia en relación con la salud en el que, guiados por el docente, los estudiantes fueron detectando las ideas principales y anotándolas en el margen izquierdo para poder más tarde reconstruir el sentido del texto a partir de ellas.

Se incidió en qué aspectos habían de tenerse en cuenta para poder discriminar una idea principal en relación con el resto. Para ello, siguiendo las directrices de Walter y Owens (2010, p. 156), en primer lugar, se pidió al alumnado que observara qué información es relevante a golpe de vista, sin profundizar aún en la lectura del texto. A partir de esta, se pidió a los estudiantes que dialogaran con el texto, cuestionando los aspectos que a priori iban a ser prioritarios. Finalmente, una segunda y tercera lectura del texto se dedicaron a determinar qué información es relevante y descartar aquellas ideas sobrantes.

La actividad se corrigió en voz alta y se afianzaron las respuestas a partir de las aportaciones de los propios estudiantes, que se complementaron los unos a los otros en un debate guiado. A continuación, cada pareja eligió un deporte sobre el cual elaboraría y se iba a elaborar y desarrollar oralmente en sesiones posteriores un mapa conceptual en función de la aplicación escogida. Recogemos un ejemplo de distintas elaboraciones en: figura 1(CmapTools); figura 2 (XMind) y figura 3 (GoConqr).

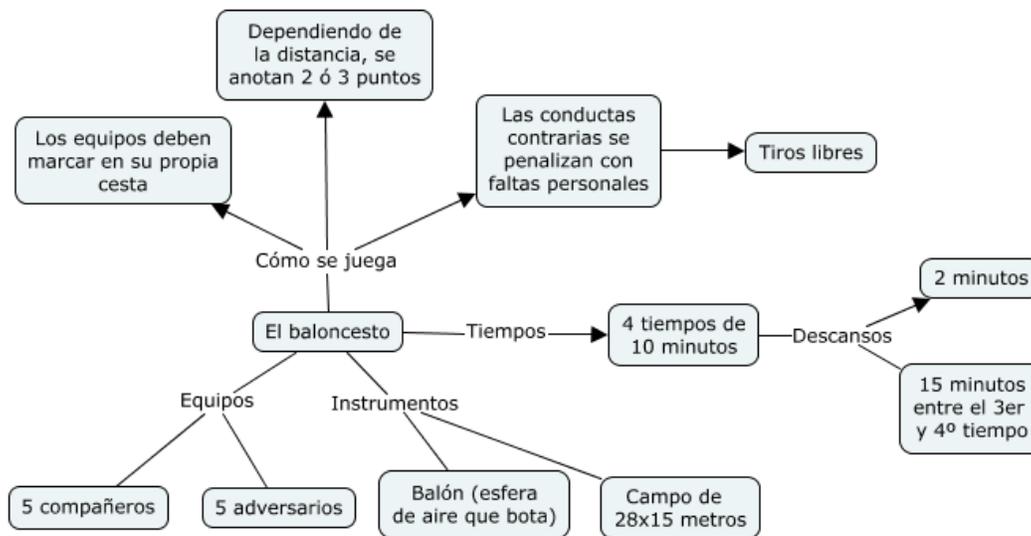


Figura 1: Mapa conceptual elaborado en CmapTools

Después de repasar brevemente las características de cada aplicación, el alumnado comenzó la elaboración del mapa conceptual correspondiente. Es fundamental que, de acuerdo con Cruz y García (2013), dichos mapas cumplan dos características esenciales: un riguroso proceso de selección de la

información y una sencillez gráfica a la hora de representarla. Con el fin de comprobarlo, el docente iba de mesa en mesa cerciorándose de que no había dificultades y respondiendo las cuestiones que surgían durante el transcurso de la sesión. En relación con lo expuesto anteriormente, cabe destacar la motivación del alumnado, que iba más allá de las nociones aprendidas acerca de las herramientas hasta el punto de comentar los descubrimientos a sus compañeros, quienes, a su vez, buscaban funciones análogas en sus aplicaciones o se interesaba por ver cómo avanzaba el resto.

Sesiones 6 y 7

Se dedicaron dos sesiones a la exposición y defensa de los mapas conceptuales elaborados por el alumnado. Para fomentar la evaluación entre pares, se entregó a cada grupo una rúbrica de coevaluación. Se indicó al alumnado que los resultados obtenidos en esta se iban a valorar en una puesta en común que tendría lugar durante la octava sesión, destinada a evaluar el aprendizaje adquirido durante el desarrollo de la secuencia.

Además de juzgar las intervenciones, para lo que se dedicaron un par de minutos al final de cada exposición, el alumnado tomaba apuntes durante la explicación de sus compañeros para poder formular las preguntas pertinentes para solventar las dudas y lagunas que surgieran al finalizar cada grupo. Con ello, se pretendía, asimismo, que el alumnado pudiera realizar un breve resumen sobre cada uno de los deportes tratados en clase, para poder así mejorar su destreza en este campo.

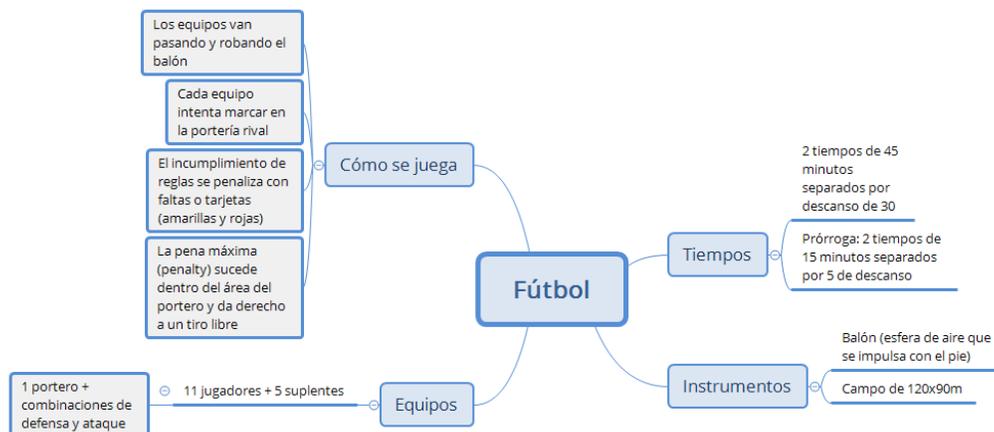


Figura 2: Mapa conceptual sobre el fútbol, elaborado en XMind

Sesión 8

La octava sesión se reservó a evaluar los resultados y la experiencia. A la hora de plantearla, debe entenderse la evaluación como un proceso y no como un fin. A partir de ella, es posible “poner de

relieve y reforzar las competencias que ya se manejan, detectar dificultades de los estudiantes y reorientar su trabajo, favorecer expectativas positivas...” (Herrero y Pastor, 2012, p. 31), por lo que cobra un papel fundamental dentro del proceso en su conjunto.

En primer lugar, se pidió al alumnado que valorara sus impresiones y su aprendizaje de manera autónoma a partir de una rúbrica en la que se evaluaban los conocimientos adquiridos y los procedimientos empleados. A continuación, en gran grupo, se debatió acerca de las exposiciones a partir de la rúbrica empleada durante el transcurso de estas. Los estudiantes se mostraron exigentes al principio, pero posteriormente fueron tomando conciencia de la importancia de la coevaluación y tornaron su actitud hacia una postura más colaboradora. Entre todos establecieron los puntos fuertes de cada grupo y aquellos aspectos que eran susceptibles de mejora.

Los últimos minutos se dedicaron a reflexionar sobre el grado de satisfacción en cuanto a la actividad, aquellos aspectos que habían resultado más interesantes y los que se podían mejorar para favorecer un entorno de aprendizaje significativo y enriquecedor para todos.

Sesión 9

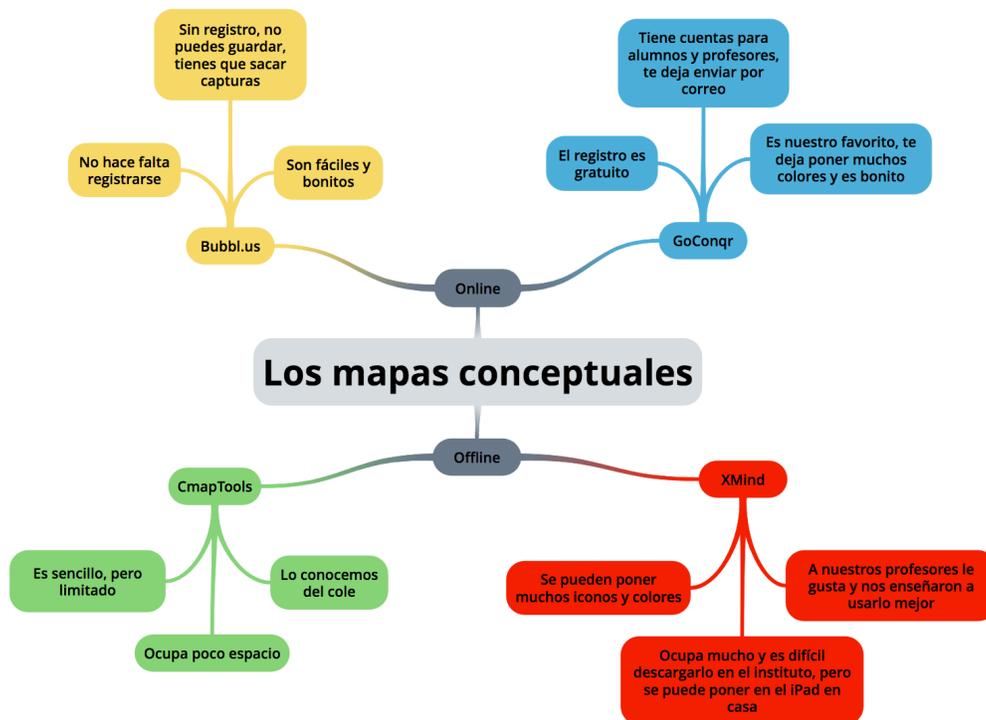


Figura 3: Metamapa conceptual elaborado en GoConqr

Durante esta sesión, el alumnado se dispuso en forma de “U” y, mediante una dinámica de grupo, se procedió a la elaboración de un metamapa conceptual elaborado mediante GoConqr en el que se expusieron todas las herramientas empleadas y sus características para sintetizar y poner en común lo aprendido durante la secuencia. Se escogió esta por ser la aplicación que mayor expectación suscitó durante las exposiciones orales, con el fin de que todo el grupo tuviera a su disposición una visión global de la experiencia didáctica y poder sacar mayor partido de ella en su práctica diaria.

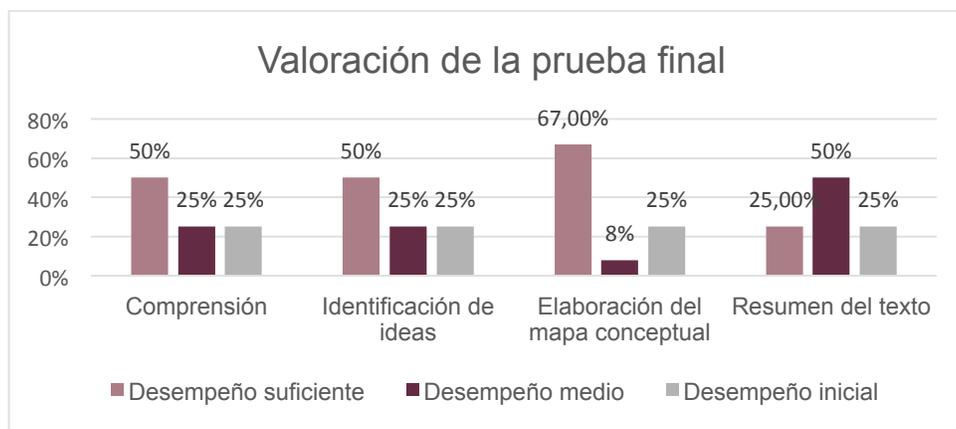
Sesión final

La sesión final se dedicó a la realización de una prueba escrita con el fin de estimar los logros y progresos respecto al punto de partida. Los resultados, cuyo análisis se presenta a continuación, revelaron cambios positivos en cuanto a los datos obtenidos durante la detección de conocimientos previos.

En líneas generales, se observa una mejoría global en todos los ítems, destacando la elaboración de mapas conceptuales. La comprensión del texto sitúa a la mitad del alumnado dentro de un nivel de desempeño suficiente, ubicando un 25% en un nivel medio y el 25% restante en un nivel de desempeño inicial. Los resultados se repiten en cuanto a la identificación de ideas principales frente a ideas secundarias.

La elaboración de mapas conceptuales, gracias a la dedicación en las diferentes sesiones, eleva hasta un 67% el número de casos registrados de participantes que alcanza un nivel de desempeño suficiente. El 8% del alumnado se sitúa en un nivel medio, frente al 25% restante, que continúa dentro de un nivel de desempeño inicial.

La destreza que presenta menor margen de mejora es la confección del resumen, que permite al 25% de los participantes ubicarse en un nivel de desempeño suficiente, siendo la moda el nivel medio, con un 50% de casos registrados. El 25% restante se sitúa en un nivel de desempeño inicial. La gráfica 2 muestra los datos analizados en relación con la prueba final.



Gráfica 2: Valoración de la prueba final

Conclusiones y valoración de la experiencia

Una vez finalizada esta secuencia y habiendo comprobado sus resultados satisfactorios cabe dedicar unas líneas a reflexionar sobre aquellos aspectos más relevantes con el fin de ofrecer una visión panorámica de los logros y carencias que se han detectado.

Las experiencias didácticas en las que el estudiante ha de planificar sus tareas, colaborar en pequeño y gran grupo para construir sus conocimientos de manera colaborativa y encontrar en el proceso la motivación por el aprendizaje representan una gran ventaja respecto a otro tipo de metodologías centradas en el docente como eje del desarrollo de un tema.

La introducción de elementos digitales en una sociedad cada vez más inmersa en las TIC y las TAC supone un elemento atrayente que sitúa al alumnado en su contexto más cercano y se adapta a la evolución humana, de la que la educación ha de ser partícipe en lugar de mostrarse ajena al cambio. Dado que es indiscutible que el profesorado ejerce un papel importante en el éxito de los procesos de enseñanza y aprendizaje, es su labor actualizarse continuamente, ya que una adecuada formación -tanto inicial como permanente- puede ser determinante para la buena marcha del sistema educativo (Trigo, 2016).

A lo largo de esta experiencia se ha comprobado la evolución del alumnado en relación con algunas técnicas de gestión de la información que pueden facilitar y completar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Tras despertar su motivación al emplear recursos más acordes a sus intereses e investigar sobre temas que les resultan cercanos, es posible enriquecer la experiencia y alcanzar resultados positivos.

Gracias a esta práctica se observa una mejoría en cuanto a la gestión de la información por parte de los estudiantes, traduciéndose en una identificación satisfactoria de las ideas principales frente a las secundarias, resúmenes y apuntes elaborados acorde al nivel de los participantes y la valoración de la escucha activa como vía comunicativa. Ahora el propio alumnado demanda el empleo de estos recursos para desenvolverse en el aula y compartir sus conocimientos con el resto de la clase, con lo que queda constancia de la importancia de plantear la educación desde un punto de vista actual, cercano al alumnado, para alcanzar resultados satisfactorios en los tiempos que corren.

Referencias

- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. España: Paidós.
- Ausubel, D. P; Novak, J. D y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.

- Barberà, E.; M. Castelló y C. Monereo (2003). “La toma de apuntes como sistema de autorregulación del propio aprendizaje”, en C. Monereo y J. I. Pozo (eds.). *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: Síntesis.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Cabero, J. (2015). “Reflexiones educativas sobre las tecnologías de la información y la comunicación (TIC)”. *TCyE*, pp. 19-27.
- Cañas, A. J; Ford, K. M.; Hayes, P; Reichherzer, T.; Suri, N.; Coffey, J., Carff, R. & Hill, G. (2002). “Colaboración en la construcción del conocimiento mediante mapas conceptuales”, recuperado de <https://goo.gl/LG2hd1>.
- Cañas, J. y Novak, J. (2006). “Re-examinando los fundamentos para el uso efectivo de mapas conceptuales”. *Concep Maps Theory, Methodology, Technology*. Costa Rica: San José.
- Collado, C. M. y Cañas, A. J. (2006), “Usos de los mapas conceptuales en educación”, en *Conéctate al Conocimiento*, recuperado de <https://goo.gl/ryoF6W>.
- Dunkel, P. y Davy, S. (1989). "The Heuristic of Lecture Notetaking: Perceptions of American & International Students Regarding the Value & Practice of Notetaking". *English for Specific Purposes*, 8, pp. 33-50.
- Espino, S. (2008). “Aprender a usar los apuntes: recursos y estrategias”. *Aula de Innovación Educativa*, 175 (versión electrónica, recuperado de <https://goo.gl/aBkYwZ>).
- Esteve, F. M. y Gisbert, M. (2011). “El nuevo paradigma de aprendizaje y las nuevas tecnologías”. *Revista de Docencia Universitaria, REDU*, 9 (3), pp. 55-73.
- Gallardo, E. (2012). “Hablemos de estudiantes digitales y no de nativos digitales”. *Revista de Ciències de l'Educació*, XXXVII, pp. 7-21.
- Granados, *et al.* (2017). “Las tecnologías de la información y las comunicaciones, las del aprendizaje y del conocimiento y las tecnologías para el empoderamiento y la participación como instrumentos de apoyo al docente de la universidad del siglo XXI”. *Medisur*, recuperado de <https://goo.gl/CqTo2U>.
- Herrero, C. y Pastor, M. (2012). “La evaluación continua de las competencias en ciencias sociales en el título de Maestro de Educación Primaria”. *Revista de Investigación en Educación*, 10 (1), pp. 30-44.
- Jaimes, K. y García, D. E. (2013). “El mapa conceptual y el uso de CmapTools, conceptualización de sus aspectos didácticos”. *Sinéctica*, 41, recuperado de <https://goo.gl/soX1cp>.

- Jiménez, R. y Romero, M. F. (2012). *Cómo mejorar la expresión escrita. Manual de redacción para el ámbito universitario*. Granada. GEU.
- Lozano, R. (2011). “De las TIC a las TAC: Tecnologías del aprendizaje y el conocimiento”. *Anuario ThinKEPI*, 5, pp. 45-47.
- Martínez, S. (2012). “Los mapas conceptuales: herramienta para la evaluación continua y otras aplicaciones didácticas: “el mapa vivo”. *IX Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria*, recuperado de <https://goo.gl/ps1nwG>.
- Moreno-Pinado, W. E. Y Velázquez, M. E. (2017). “Estrategia didáctica para desarrollar el pensamiento crítico”. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15 (2), pp. 53-73.
- Novak, J. D. (1977). *A theory of education*. Ithaca, Nueva York: Cornell University Press.
- Romero, M. y Trigo, E. (2015). Herramientas para el éxito. *Cuadernos de Pedagogía*, (458), 16-21.
- Titsworth, B. S. (2004). “Student’s notetaking: the effects of teacher immediacy and clarity”. *Communication Education*, 53, pp. 305-320.
- Trigo, E. (2016). “El papel de la formación inicial y permanente del profesorado para forjar lectores”. *RESED, Revista de Estudios Socioeducativos*, 14, pp. 66-84.
- Trujillo, F. (2016) “El sistema educativo” en MILLÁN, J. A. (coord.). *La lectura en España: informe 2017*, pp. 97-119. Madrid: Federación de Gremios de Editores de España.
- Trujillo, F. (coord) y Conecta13 (2014). *Artefactos digitales. Una escuela digital para la educación de hoy*. Barcelona, España: Graó.
- Walter, P. y Owens, R. J. Q. (2010). *How to Study in College*. Boston: Cengage Learning.

Sección uno: Ensayo La importancia de la TAC en la educación y cambios sociales

La enseñanza de la literatura en la formación superior plurilingüe e intercultural: Mapeando *Luces de Bohemia*, de Valle-Inclán¹

The teaching of literature in multilingual and intercultural higher education: Mapping Valle-Inclan's *Luces de Bohemia*

Dr. Xaquín Núñez Sabarís
Universidade do Migno
xnunez@ilch.uminho.pt

Resumen

Con la unidad didáctica “Mapeando *Luces de bohemia*” que se presenta en este artículo se pretende hacer una propuesta práctica de la enseñanza de la literatura en la formación universitaria, a partir de un enfoque competencial, que implica focalizar la enseñanza en el papel del alumno y en su autonomía de aprendizaje.

La unidad didáctica presentada es original e inédita y aborda el estudio de un texto literario canónico, a partir de un enfoque por tareas, lo cual permite su transposición a nuevas modalidades de aprendizaje, como la enseñanza a distancia, a fin de alcanzar una formación transdisciplinar, inclusiva e intercultural.

Abstract

With this didactic unit “*Mapeando Luces de bohemia*” which is presented in this paper we try to do a practical proposal of literature teaching at university education. We part form a competence approach, which implies to focalize the teaching process in the paper of the student and in its autonomous learning process.

¹ Recibido: 02/08/2017 Evaluado: 03/09/2017 Aceptado: 22/09/2017

The didactic unit presented is original and unpublished. It deals with the study of a canonical literary text, from a task-based approach, which permits its transposition to new learning modalities, as distance learning, in order to achieve a transdisciplinary, inclusive and intercultural formation.

Palabras clave: Literatura, enseñanza, *e-learning*, Valle-Inclán.

Keywords: literatura, teaching, *e-learning*, Valle-Inclán.

Introducción

Las universidades europeas han experimentado en los últimos años una considerable transformación en lo que se refiere a sus ámbitos competenciales, su forma de interrelacionarse con la sociedad y su planificación académica, con la consecuente integración de prácticas pedagógicas alternativas. Esta alteración estructural responde en gran medida a la necesidad de adecuarse a las orientaciones que emanan del proceso constituyente del Espacio Europeo de Enseñanza Superior (en adelante EEES), más conocido como Declaración de Bolonia, pero también a factores sociales, políticos y económicos que exigen la adaptación de la enseñanza universitaria a las demandas académicas, científicas y profesionales que cada época exige. Ello ha supuesto una transformación que alcanza a todas las áreas de conocimiento, que ha conllevado un replanteamiento del papel de las humanidades y de disciplinas como la literatura, que habían gozado de una amplia tradición académica en la formación universitaria.

Este trabajo pretende, en consecuencia, situar la enseñanza y aprendizaje de la literatura dentro de las coordenadas académicas del EEES, marcadas por un enfoque interdisciplinar y competencial. La secuencia didáctica original e inédita “Mapeando Luces de bohemia” pretende capacitar a los alumnos para la comprensión de textos literarios canónicos, a través de un enfoque por tareas. Esta unidad didáctica ha sido desarrollada en la unidad curricular “Literatura e cultura española 4”, centrada en el período contemporáneo, de la licenciatura de *Línguas e Literaturas Europeias* de la Universidade do Minho. Los alumnos son mayoritariamente portugueses con un nivel de competencia comunicativa B1, referenciado al *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*.

Esta secuenciación permite, además, una fácil adaptación a la enseñanza *e-learning*, lo que posibilita alcanzar la vocación transversal y en abierto del conocimiento, cumpliendo la misión de la enseñanza sin fronteras que expresan la mayoría de las universidades europeas.

El estatuto académico de la enseñanza de la literatura

El enfoque metodológico adoptado en esta propuesta didáctica no ha sido, sin embargo, predominante en la docencia de la literatura, que, a menudo ha estado condicionada por la histórica y tradicional función que desempeñó social y educativamente (Anderson 1993 o Even-Zohar) y que ha determinado su presencia en programas, planes de estudio y prácticas didácticas, merced a la privilegiada función que ha tenido durante tiempo como factor de cohesión lingüística y socio-política. Los mecanismos de

construcción nacional del XIX se apoyaron en la literatura, como importante elemento de articulación colectiva, lo que explicaba su carácter ineludible en los planes de estudio. La literatura pasó, en consecuencia, a ser un elemento indispensable en los planes de estudio, en todas las etapas de la enseñanza obligatoria, y también en la enseñanza superior, donde se formaban los futuros docentes que debían transmitir el canon literario, como formación cultural troncal. Se procedió a una selección y fijación de autores, cuya aproximación histórica se complementó con las aproximaciones de corte estructuralista e inmanentista, predominantes en los años setenta del siglo pasado.

Esta circunstancia implicó una docencia que se caracterizaba por la adquisición de conocimientos (pre-establecidos), antes que por la adquisición de competencias de naturaleza interdisciplinar e intercultural, que posibilitasen la lectura crítica de los textos -y completa en el caso de los alumnos no nativos-. Las derivaciones de esta posición marcaron la enseñanza de la literatura, condicionada por dos aspectos fundamentales: la literatura como exigencia extrínseca a las necesidades formativas del alumno y el carácter monumental del texto literario.

La literatura como exigencia extrínseca a las necesidades formativas del alumno. Las disciplinas de literaturas ofrecían -y todavía ofrecen- a menudo un sello de prestigio y de indispensabilidad que cualquier planificación académica debería presentar. Todavía hoy, en programas de aprendizaje de lenguas extranjeras, se siguen ofreciendo módulos de literatura, no tanto en función de las necesidades e intereses de los alumnos, sino en función de la legitimación que aporta a un determinado currículo o programa académico.

Carácter monumental del texto literario. A partir de una idea hermética y estática del canon y la esencialidad intrínseca del texto, interesaba conocer el saber acumulado sobre una determinada obra literaria (siempre canónica). Esta aproximación didáctica se hacía en relación a los conocimientos que se habían construido en torno a ella a lo largo del tiempo, pero no era imprescindible ni su lectura, ni tan siquiera había una preocupación pedagógica para dotar a los alumnos de las competencias necesarias para hacerlo.

Pero, así como el paradigma teórico (lingüístico, cultural, literario) ha advertido significativas evoluciones, a partir de los enfoques estructuralistas, también las metodologías aplicadas a la enseñanza de lengua y literatura han manifestado una considerable evolución, fundamentalmente en contextos plurilingües. Las perspectivas teóricas centradas en el lector estimularon, además, la aplicación de enfoques comunicativos en la docencia de la literatura, cuya metodología superó el carácter esencialista de los textos literarios, para abordarlos como manifestaciones de carácter cultural que obedecen a unas dinámicas sociales, marcadas por aspectos de naturaleza pragmática, que condicionan tanto la actividad del emisor como del receptor.

Esta orientación, sumada a la percepción más funcional que la enseñanza de lenguas y literaturas adquiría en las aulas de orientación plurilingüe e intercultural, fue consolidándose notablemente en aulas con alumnos no nativos. Así lo han evidenciado trabajos significativos como los de Acquaroni (2007), Ballester e Ibarra (2016), Mendoza Fillola (1993 y 2004), Sanz Pastor (2000 y 2004). O, recientemente, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) (Instituto Cervantes 2006), que sitúa la literatura en el marco de la competencia cultural e intercultural necesaria para lograr una interacción comunicativa y social completa. Estos enfoques insisten en el concepto de competencia relacionado

con el de autonomía del alumno, que pasa de ser un mero receptor de contenidos a tener una participación activa, a través del aprendizaje colaborativo, lo cual le permitirá adquirir de forma más eficaz los contenidos, en el marco de un aprendizaje transversal, pragmático e interdisciplinar.

El enfoque competencial en la enseñanza de la literatura

Al enfatizar el estatuto de interacción comunicativa y social de la literatura, se está desplazando el foco de interés de su carácter monumental y su valor intrínseco, al de un texto -un mensaje- que se actualiza, en la doble acepción de la palabra, con su lectura en un momento determinado de su recepción.

Por tal razón, aproximarse al texto literario –con las particularidades debidas-, en su aproximación didáctica no resulta cualitativamente diferente al del texto periodístico, administrativo o jurídico. Este ha sido el punto de partida por el que, en el ámbito de la enseñanza de lenguas y culturas extranjeras fundamentalmente, se ha transitado de la invisibilidad del texto literario (o, en su defecto, a su utilización meramente monumental) a la atención comunicativa como documento de referencialidad cultural que es.

Esta aplicabilidad didáctica, que supera las inercias percibidas en la práctica universitaria, entronca con las orientaciones metodológicas apuntadas en Bolonia, en favor de una enseñanza de carácter competencial. Tal como los objetivos del EEES, la *metodología* de enseñanza debe centrarse en el *alumno* y en sus *competencias*. Si tenemos en cuenta el concepto de competencia definido como “The demonstrated ability to use knowledge, skills and personal, social and/or methodological abilities, in work or study situations and in professional and personal development. In the context of the European Qualifications Framework, competence is described in terms of responsibility and autonomy” (Marsh *et al*, 2012); podemos concluir que para ello, y en lo que respecta al objeto de estudio de este artículo - la enseñanza de la literatura- debemos apostar por prácticas pedagógicas alternativas que entronquen con las necesidades educativas y de aprendizaje de los discentes.

De modo que, si el concepto de competencia centra la cuestión en la autonomía, habrá que profundizar en un sistema de aprendizaje que rescate el protagonismo del alumno, convirtiéndolo en un agente dinámico y activo del aprendizaje y no en un mero receptor. Para ello resulta necesario reconsiderar algunas de las prácticas tradicionales antes apuntadas, a partir de las siguientes líneas orientadoras:

De la transmisión de interpretación a la construcción de la competencia. En cuanto que la docencia debe facultar competencias relevantes al alumno, estos deben tener en cuenta el carácter del estudiante como productor y no sólo receptor. En los tiempos hipermodernos actuales, en definición de Lipovetsky (2007), el individuo tiene a su disposición mecanismos de actuación e interacción social impensables hace años; esto hace que el aula deba ser también un espacio que faculte buenas prácticas para un alumno, cuyos conocimientos adquiridos no tienen únicamente el horizonte del examen, sino que pueden aplicarlos a blogs, redes sociales o cualquier espacio de interacción social; por no hablar de su futuro desempeño profesional (solidez crítica, capacidades de producción -digital o en papel-...).

Esto puede incluso revertir en la práctica didáctica. Valga como elocuente ejemplo la posibilidad de diseñar un ítem de evaluación de una unidad sobre un texto a través de un montaje multimedia que, debidamente instruido, permita valorar el nivel de conocimientos y competencias adquiridos por el alumno.

Volviendo a la participación activa del discente, el alumno, a través del aprendizaje colaborativo en dinámicas de grupo -debido a la eficacia didáctica que esta estrategia presenta- debe contribuir también a la construcción teórica presentada en el aula, ya que le permitirá una adquisición más significativa de estos contenidos, y porque, desde el punto de vista procedimental, se podrán consolidar prácticas pertinentes de indagación e investigación académica (rigor, solidez en las fuentes...).

Relevancia de objetivos y contenidos. La definición de ambos elementos ya no está marcada exclusivamente por inherencia al texto estudiado, sino que estará en función de las posibilidades de alcanzarlos de los alumnos. Una fractura excesiva entre los objetivos y contenidos propuestos y el nivel lingüístico y/o cultural de los alumnos estará abocado al fracaso. Claro que esto también depende de las estrategias que se adopten, ya que una activación adecuada de los conocimientos previos de los estudiantes puede contribuir a superar algunas dificultades cognitivas:

Tareas inductivas: de la práctica (texto) a la teoría. Para alcanzar los presupuestos anteriores, el aprendizaje basado en tareas, que posibiliten alcanzar los contenidos propuestos y activar las competencias que se desean consolidar, resulta sumamente eficaz. Sobre todo, en lo que se refiere a la articulación teórico-práctica, una vez que el aprendizaje de los aspectos teóricos se vuelve mucho más significativo si se ha profundizado previamente en la resolución de problemas prácticos -de comprensión-. Ello será perceptible en la unidad didáctica que se propone, ya que todos los contenidos propuestos se llevan a cabo a través de tareas interrelacionadas que van creando un itinerario (un mapa) conceptual de la obra.

Posibilitar la lectura completa (extensiva) del texto. Es decir, superar el carácter de monumento del texto y que las tareas diseñadas en el aula capaciten al alumno para una lectura competente del mismo; ello supone, claro está, trascender su comprensión literal para actualizar un mensaje complejo que cobra sentido con la cooperación necesaria de un lector, que se necesita formar y que, en definitiva, debe ser un principio innegociable de las clases de literatura.

Esta propuesta didáctica permite, en suma, aproximar al alumno, en función de su competencia lingüística y cultural, al corpus literario, como recurso necesario para alcanzar una competencia artística e intercultural en el contexto actual de carácter multimodal, global y digital:

Nos encontramos en un momento histórico de una complejidad semiótica sin precedentes, por la multiplicación de lenguajes y de vehículos de transmisión, en un nivel de simbiosis e hibridación inimaginables hace veinte años. En este contexto, tan proclive a la desorientación, al extravío, se impone la lectura literaria de la representación artística. El estudio de los videojuegos, de las teleseries o de las novelas gráficas como literatura expandida no sólo supone su incorporación a la tradición narrativa, es decir, su domesticación (llevarlos al *domus*, a nuestro hogar), también significa observar la producción cultural de nuestros días con una

mirada comparativa, que establece conexiones, que crea red y que las pone en el contexto de la historia. (Carrión 2011, p. 46).

Por lo demás, la secuenciación en tareas ajusta el progreso del alumno a través de un aprendizaje guiado, que incide en su experiencia previa, a través de lecturas orientadas, hasta lograr una mayor autonomía. Ello supone establecer eslabones alcanzables, coherentes y pautados que posibilite la progresión del estudiante a través de un trabajo autónomo, que puede ser monitorizado por el profesor a través de plataformas de aprendizaje a distancia, llegando a la democratización de saberes y conocimientos culturales, imprescindibles para una formación inclusiva y socialmente significativa. En Cea Álvarez y Núñez Sabarís (2011) y Pazos Justo et al. (2015) se hace una reflexión a este propósito, centrada en el aprendizaje autónomo y por tareas en modalidad e-learning y su práctica, tomando como objeto de análisis el Máster de Espanhol Lengua Segunda y Lengua Extranjera de la Universidade do Minho.

La unidad didáctica: Mapeando *Luces de bohemia*

Mapear: Trasladar a un mapa sistemas o estructuras conceptuales

La unidad didáctica “Mapeando *Luces de bohemia*” pretende responder al desafío de ofrecer una guía didáctica para comprender uno de los textos canónicos más complejos estética y culturalmente de la literatura española. En este sentido, siguiendo la fundamentación formulada, se secuencian una serie de tareas cuyo reto no solo consiste en diseccionar los fundamentos teatrales de Valle-Inclán, sino también en dotar al alumno de los mecanismos necesarios para que consiga realizar una lectura completa del drama. Al utilizar el término *mapear* para designar esta unidad, se está pensando precisamente en ofrecer un itinerario conceptual que simplifique la complejidad antes aludida. Además, juega también con la espacialización existente en la obra, ya que es el errante itinerario de Max Estrella, su protagonista, el eje que hace mover esta poliédrica rueda sobre la que Valle crea *Luces de bohemia*.

Este itinerario, este mapa, se estructura en cuatro tareas que concentran, cada uno de ellos, núcleos teóricos y objetivos pedagógicos concretos. En la primera, *El contexto cultural: De la imagen al texto*, se pretende familiarizar al alumno con la crisis social y económica mundial de finales de los años 20. Al partir del filme *Luces de ciudad*, de Chaplin, se busca la activación de un referente visual –el cine– que permita comprender mejor el textual. Con la comparación entre ambas obras se ponen de relieve aspectos comunes a las dos: la ciudad, los contrastes de luz y sombra, la ceguera, la risa y el llanto para superar una situación trágica... En definitiva, se abordan conceptos generales que se necesitarán para comprender mejor los específicos del drama valleinclaniano. En *El Madrid de Luces de bohemia: El itinerario de Max Estrella*, nos adentramos en el recorrido de Max Estrella. Con este itinerario se evidenciará, por un lado, las estrategias discursivas de Valle-Inclán en las acotaciones –una vez más, la importancia de la luz reflejada simbólicamente en el título y la nota inicial– y las dimensiones laberínticas del trayecto realizado por Max: su dimensión circular, su paralelismo con el viacrucis, la proyección homérica y la diversidad de espacios que reflejan, por un lado, la amplitud de los espacios urbanos de la época y, por otro, un nuevo referente, en este caso, el descenso a los infiernos de Max

Estrella. Esta disonancia, entre unas evocaciones culturales heroicas o trascendentes y el personaje degradado que, en ocasiones, es Max remite a la matriz estética del esperpento, que luego se trabajará.

El descenso a los infiernos de Max se evidencia en la tercera tarea *Max Estrella y la crisis de la modernidad*, ya que los conflictos e injusticias sociales presenciadas por el protagonista, van a ocasionar una queja de alto valor humano, pero también una ácida diatriba contra los discursos imperantes: la literatura, la prensa, el poder político... que evidencian la necesidad de una regeneración moral y estética, que rompa con los presupuestos socio-culturales hasta ese momento vigentes. Esta regeneración del discurso literario está en la base de la teorización del esperpento, trabajada en la tarea final *Tarea final: El esperpento*. Valle-Inclán desea reflejar una realidad profundamente trágica, pero para ello no puede utilizar los patrones clásicos de la tragedia, ya que esta se ha vuelto retórica y ha perdido su fuerza performativa. Necesita, y es la reflexión que guía este apartado, una estética que sorprenda al lector-espectador, que lo inquiete, subvirtiéndolo sus códigos culturales, su horizonte de expectativas, que sean el motor para mover las conciencias de quienes languidecen en el teatro burgués de principios del XX. Por tal motivo, este bloque gira en torno a la trascendental escena XII de *Luces de bohemia* en la que Max muere enunciando la teoría del esperpento, en la que se potencian los rasgos expresionistas y grotescos enunciados y se afianza la duplicidad de un personaje, cuya muerte evoca a los héroes trágicos, pero cuya caracterización remite a un poeta menor “de odas y madrigales”, que nos deja como última estampa una mueca grotesca.

Un último apunte, antes de dar paso a la unidad. Se parte, como se ha dicho, de tareas que dan un importante protagonismo al alumno, quien deberá apoyarse en sus compañeros para resolver las actividades propuestas. Para ello, se les ofrecerán fragmentos extraídos del discurso teórico en torno a la obra que contribuyan a clarificar de forma pautada las complejidades conceptuales que texto presenta.

Mapeando *Luces de bohemia*

Objetivos:

- Conocer las claves estéticas de la representación de la ciudad.
- Identificar el itinerario realizado por el protagonista de la obra: Max Extrella
- Reflexionar sobre las claves culturales y literarias del texto.
- Familiarizarse con el esperpento como propuesta estética del teatro de Valle-Inclán.

Tarea 1. El contexto cultural: de la imagen al texto

- a) A continuación se van a proyectar unas secuencias de la película de Chaplin *Luces de la ciudad* (1931) ¿Habéis visto ya esta película en alguna ocasión? ¿Recordáis alguno de los aspectos de la misma? ¿Qué personaje desempeñaba Charlot en sus filmes? La sinopsis de la película os ayudará a situaros en ella.

Charlot, el personaje interpretado por Chaplin, es un pobre vagabundo sin hogar que conoce y se enamora de una florista ciega (Virginia Cherrill). Poco después evita el suicidio de un millonario

borracho (Harry Myers), quien le hace promesas de amistad eterna por haberle salvado la vida. Sin embargo, cuando está sobrio, el millonario le rechaza.

Inicia un romance con la florista, quien lo toma por un millonario. Cuando descubre que van a embargar la casa de la chica si no reúne dinero suficiente, prueba suerte en diferentes trabajos (entre ellos, una competición de boxeo). Obtiene, finalmente, mil dólares de su amigo millonario, quien se los regala generosamente cuando se encuentra ebrio. Una vez sobrio de nuevo, niega conocer a Charlot y hace que le persiga la policía. Charlot da el dinero a la florista, quien así consigue evitar ser desahuciada y puede someterse a una operación que le devuelve la vista. El protagonista, en cambio, es capturado por la policía, acusado del robo de los mil dólares, y pasa una larga temporada en prisión. Al salir, vuelve a encontrarse con la florista, que ahora regenta una tienda en lugar de un puesto callejero y vive con la esperanza de reencontrar a su supuesto millonario. La película termina con la escena en que la florista reconoce a Charlot como su benefactor. (*es.wikipedia.org*)

- b) Después de haber visto estas secuencias, ¿qué aspectos os han llamado más la atención de la historia?
- c) Lee ahora los siguientes fragmentos extraídos de *Luces de bohemia*, ¿os sugiere alguna proximidad temática, ambiental, de personajes... con la película de Chaplin? ¿Por qué creéis que los títulos son tan coincidentes?

DRAMATIS PERSONAE

MAX ESTRELLA, SU MUJER MADAME
COLLET Y SU HIJA CLAUDINITA
DON LATINO DE HISPALIS
ZARATUSTRRA
DON GAY
UN PELÓN
LA CHICA DE LA PORTERA
PICA LAGARTOS
UN COIME DE TABERNA
ENRIQUETA LA PISA BIEN
EL REY DE PORTUGAL
UN BORRACHO
DORIO DE GADEX, RAFAEL DE LOS
VÉLEZ, LUCIO VERO, MÍNGUEZ,
GÁLVEZ, CLARINITO Y PÉREZ,
JÓVENES MODERNISTAS
PITITO, CAPITÁN DE LOS ÉQUITES
MUNICIPALES
UN SERENO
LA VOZ DE UN VECINO
DOS GUARDIAS DEL ORDEN
SERAFÍN EL BONITO
UN CELADOR
UN PRESO

La acción en un Madrid absurdo, brillante y hambriento

ESCENA PRIMERA

Hora crepuscular. Un guardillón con ventano angosto, lleno de sol. Retratos, grabados, autógrafos repartidos por las paredes, sujetos con chinchas de dibujante. Conversación lánguida de un hombre ciego y una mujer pelirroja, triste y fatigada. El hombre ciego es un hiperbólico andaluz, poeta de odas y madrigales, Máximo Estrella. A la pelirroja, por ser francesa, le dicen en la vecindad Madama Collet.

(Valle-Inclán 2017: 45)

...

- d) Los personajes que intervienen en el drama, ¿te sugieren algunos aspectos de la trama? Fijaos en la caracterización del espacio (Madrid) y en la primera acotación. ¿Qué otras cuestiones destacarías, en relación a lo discutido hasta el momento? El siguiente texto puede sugerirte algunas ideas.

Estas alusiones precisas y reales indican que el mundo dramático de *Luces de bohemia* desdobló el Madrid histórico de principio de los veinte, precisamente en la época en que la capital alcanzó la categoría de metrópoli. En 1920 Madrid contaba con 750.896 habitantes, un aumento del 50% sobre la población de 1910 (Dougherty 2003: 163)

- e) Volviendo a la historia de *Luces de ciudad*, ¿crees que podemos calificarla como una **tragedia**? En grupos vamos a poner en común qué significado tiene para nosotros este concepto.

La película utilizada para la actividad (b) está disponible en su totalidad en www.youtube.com. Se exhibirán los siguientes fragmentos: desde el inicio hasta el minuto 15 y desde el 1:12h hasta el final.

Tarea 2. El Madrid de *Luces de bohemia*: El itinerario de Max Estrella

- a) Entre todos vamos a leer la acotación inicial de cada una de las **escenas** y, a partir de esta lectura, anotar el recorrido que realiza el protagonista y los espacios que recorre. Cada grupo se encargará de una escena y va a reescribirla para que los demás compañeros puedan entender su enunciado.
Finalmente representad (mediante un dibujo, una descripción...) el escenario teatral de cada una de las escenas.
- b) Fijate en el esquema del viaje de Max Estrella que se presenta a continuación. Anotad qué os llama la atención en relación a:
-Los espacios seleccionados.
-El recorrido de Max Estrella.
¿Te recuerda a algún episodio narrado (literario o no)? Podéis discutirlo en parejas. Luego lo pondremos en común.

E2(librería Zaratustra) E3(Tab Pica Lagartos) E4(Buñolería) E5(Ministerio) E6(calabozo) **E1(casa/inicio del recorrido)**
E15(taberna) E14 (cementerio) E13 (velorio) **E12(casa/muerte Max)** E11 (calle) E10 (jardines) E9 (café) E8 (Secretaría Ministro) E7 (Redacción periódico)

- c) El itinerario de Max Estrella evoca otros itinerarios como el de Ulises o el de Jesucristo en el viacrucis. ¿Crees que el viaje de Max y sus características como personaje, responden a alguno de los modelos literarios, religiosos o históricos en que se pudo inspirar Valle-Inclán? Comenta con tu compañero las similitudes y divergencias a partir del siguiente texto:

La convencional escena de «la trágica muerte del héroe», ya ironizada en *Romance de lobos*, recibe un tratamiento aún más violento: arranca de circunstancias absolutamente banales (borracho, Max muere de frío y de hambre), pasa por una grotesca mutilación del cadáver (se pretende demostrar que el

«héroe» no ha muerto de verdad) y termina en la absoluta literarización del personaje (un ente de ficción, el marqués de Bradomín, evoca la muerte de Hamlet tras asistir al entierro de Max.) El resultado es un protagonista que no se mantiene en pie literal y figuradamente: antes que personaje objetivo, es, como él mismo anuncia, «un espectro del pasado». (Dougherty 2001: 19/703)

Tarea 3. Max Estrella y la crisis de la modernidad

- Vamos a leer un fragmento de la Escena XI. ¿Qué os llama la atención del comportamiento de Max Estrella? ¿Y de Don Latino?
- Previamente (en la Escena VI) se había criticado a la prensa (“prensa canalla”). A partir de este fragmento ¿qué consideración creéis que tiene Max de la literatura del momento?
- En el texto aparecen dos términos teatrales “tragedia” y “mojiganga”. ¿Sabes qué significan? (Puedes acudir a un diccionario o un glosario de términos literarios). ¿Qué significado crees que adquieren en este contexto? Discútelos con tu compañero.
- Max califica de “trágicas” las palabras de la “Madre del niño muerto”, ¿crees que tiene alguna relación con la idea de teatro que tiene Valle? Justifica tu respuesta y compártela con el resto de la clase.

Llega un tableteo de fusilada. El grupo se mueve en confusa y medrosa alerta. Descuella el grito ronco de la mujer, que al ruido de las descargas, aprieta a su niño muerto, en los brazos.

LA MADRE DEL NIÑO: ¡Negros fusiles, matadme también, con vuestros plomos!

MAX: Esa voz me traspasa.

LA MADRE DEL NIÑO: ¡Que tan fría, boca de nardo!

MAX: ¡Jamás oí voz con esa cólera trágica!

DON LATINO: Hay mucho de teatro.

MAX: ¡Imbécil!

El farol, el chuzo, la caperuza del sereno, bajan con un trote de madreñas, por la acera.

EL EMPEÑISTA: ¿Qué ha sido, sereno?

EL SERENO: Un preso que ha intentado fugarse.

MAX: Latino, ya no puedo gritar... ¡Me muero de rabia!... Estoy mascando ortigas. Ese muerto sabía su fin... No le asustaba, pero temía el tormento... La Leyenda Negra, en estos días menguados, es la Historia de España. Nuestra vida es un círculo dantesco. Rabia y vergüenza. Me muero de hambre, satisfecho de no haber llevado una triste velilla en la trágica mojiganga. ¿Has oído los comentarios de esa gente, viejo canalla? Tú eres como ellos. Peor que ellos, porque no tienes una peseta, y propagas la mala literatura, por entregas. Latino, vil corredor de aventuras insulsas, llévame al Viaducto. Te invito a regenerarte con un vuelo.

DON LATINO: ¡Max, no te pongas estupendo!

(Valle-Inclán 2017, pp. 163-164)

Tarea final: El esperpento

- a) Vamos a leer la Escena XII. Max muere y enuncia su teoría teatral: **el esperpento**. ¿Has escuchado en alguna ocasión esta palabra? ¿Qué crees que significa? Busca su significado en un diccionario.
- b) *Luces de bohemia*, según lo visto, nos presenta una situación trágica de la España del momento. Ya habéis visto el significado teatral de tragedia, ¿consideráis que podemos calificar *Luces de bohemia* como tragedia? Discutidlo en grupos y luego lo pondremos en común. Los siguientes fragmentos os ayudarán a guiar la discusión.

Estoy iniciando un género nuevo, al que llamo “género estrafalario”. Ustedes saben que en las tragedias antiguas, los personajes marchaban al destino trágico, valiéndose del gesto trágico. Yo en mi nuevo género también conduzco a los personajes al destino trágico, pero me valgo para ello del gesto ridículo. En la vida existen muchos seres que llevan la tragedia dentro de sí y que son incapaces de una actitud levantada, resultando, por el contrario grotescos en todos sus actos (Valle-Inclán, apud Dougherty 1983:107-108)

El valor trágico no desaparece en el esperpento; antes bien, cobra relieve al contraste con el hipérbole fatuo del melodrama, con la comicidad frívola del sainete, y con la acción mecánica del guiñol (Dougherty 2008: 70)

- c) Según lo discutido a lo largo del trabajo y leído en este fragmento, redacta un texto breve en el que expongas tus reflexiones acerca de la teoría teatral de Max (Valle-Inclán). ¿Cómo podemos definir el esperpento? En el texto se destacan algunas palabras que pueden servir de ayuda.

Rinconada en costanilla, y una iglesia barroca por fondo. Sobre las campanas negras, la luna clara. Don Latino y Max Estrella filosofan sentados en el quicio de una puerta. A lo largo de su coloquio, se torna lívido el cielo. En el alero de la iglesia pían algunos pájaros. Remotos albores de amanecida. Ya se han ido los serenos, pero aún están las puertas cerradas. Despiertan las porteras.

MAX: ¿Debe estar amaneciendo?

DON LATINO: Así es.

MAX: ¡Y qué frío!

DON LATINO: Vamos a dar unos pasos.

MAX: Ayúdame, que no puedo levantarme. ¡Estoy aterido!

DON LATINO: ¡Mira que haber empeñado la capa!

MAX: Préstame tu *carrik*, Latino.

DON LATINO: ¡Max, eres fantástico!

MAX: Ayúdame a ponerme en pie.

DON LATINO: ¡Arriba, carcunda!

MAX: ¡No me tengo!

DON LATINO: ¡Qué tuno eres!

MAX: ¡Idiota!

DON LATINO: ¡La verdad es que tienes una **fisonomía algo rara!**

MAX: ¡Don Latino de Hispalis, grotesco personaje, te immortalizaré en una novela!

DON LATINO: Una tragedia, Max.

MAX: **La tragedia nuestra no es tragedia.**

DON LATINO: ¡Pues algo será!

MAX: El **Esperpento**.

DON LATINO: No tuerzas la boca, Max.

MAX: ¡Me estoy helando!

DON LATINO: Levántate. Vamos a caminar.

MAX: No puedo.

DON LATINO: Deja esa **farsa**. Vamos a caminar.

MAX: Échame el aliento. ¿Adónde te has ido, Latino?

DON LATINO: Estoy a tu lado.

MAX: Como te has convertido en buey, no podía reconocerte. Échame el aliento, ilustre buey del pesebre belenita. ¡Muge, Latino! Tú eres el cabestro, y si muges vendrá el Buey Apis. Lo torearemos,

DON LATINO: Me estás asustando. Debías dejar esa broma.

MAX: Los ultraístas son unos farsantes. El esperpentismo lo ha inventado **Goya**. Los héroes clásicos han ido a pasearse en el **callejón del Gato**.

DON LATINO: ¡Estás completamente curda!

MAX: Los **héroes clásicos** reflejados en los espejos cóncavos dan el Esperpento. El sentido trágico de la vida española sólo puede darse con una **estética sistemáticamente deformada**.

DON LATINO: ¡Miau! ¡Te estás contagiando!

MAX: España es una deformación grotesca de la civilización europea.

DON LATINO: ¡Pudiera! Yo me inhibo.

MAX: Las imágenes más bellas en un **espejo cóncavo son absurdas**.

DON LATINO: Conforme. Pero a mí me divierte mirarme en los espejos de la calle del Gato.

MAX: Y a mí. La deformación deja de serlo cuando está sujeta a una matemática perfecta. Mi estética actual es transformar con matemática de espejo cóncavo, las normas clásicas.

DON LATINO: ¿Y dónde está el espejo?

MAX: En el fondo del vaso.

DON LATINO: ¡Eres genial! ¡Me quito el cráneo!

MAX: Latino, deformemos la expresión en el mismo espejo que nos deforma las caras, y toda la vida miserable de España.

DON LATINO: Nos mudaremos al Callejón del Gato.

MAX: Vamos a ver qué palacio está desalquilado. Arrímame a la pared. ¡Sacúdeme!

DON LATINO: No tuerzas la boca.

MAX: Es nervioso. Es nervioso ¡Ni me entero!

DON LATINO: ¡Te traes una guasa!

MAX: Préstame tu *carrik*.

DON LATINO: ¡Mira cómo me he quedado de un aire!

MAX: No me siento las manos y me duelen las uñas. ¡Estoy muy malo!

DON LATINO: Quieres conmovirme, para luego tomarme la coleta.

MAX: Idiota, llévame a la puerta de mi casa y déjame morir en paz.

DON LATINO: La verdad sea dicha, no madrugan en nuestro barrio.

MAX: Llama.

Don Latino de Hispalis, volviéndose de espaldas, comienza a cocear en la puerta. El eco de los golpes tolondrea por el ámbito lívido de la costanilla, y como en respuesta a una provocación, el reloj de la iglesia da cinco campanadas bajo el gallo de la veleta.

MAX: ¡Latino!

DON LATINO: ¿Qué antojas? ¡Deja la **mueca**!

MAX: ¡Si Collet estuviese despierta!... Ponme en pie para darle una voz.

DON LATINO: No llega tu voz a ese quinto cielo.

MAX: ¡Collet! ¡Me estoy aburriendo!

DON LATINO: No olvides al compañero.

MAX: Latino, me parece que recobro la vista. ¿Pero cómo hemos venido a este entierro? ¡Esa apoteosis es de París! ¡Estamos en el entierro de Víctor Hugo! ¿Oye, Latino, pero cómo vamos nosotros presidiendo?

DON LATINO: No te alucines, Max.

MAX: Es incomprendible cómo veo.

DON LATINO: Ya sabes que has tenido esa misma ilusión otras veces.

MAX: ¿A quién enterramos, Latino?

DON LATINO: Es un secreto, que debemos ignorar.

MAX: ¡Cómo brilla el sol en las carrozas!

DON LATINO: Max, si todo cuanto dices no fuese una broma, tendría una significación teosófica... En un **entierro** presidido por mí, yo debo ser el **muerto**... Pero por esas coronas, me inclino a pensar que el muerto eres tú.

MAX: Voy a complacerte. Para quitarte el miedo del augurio, me acuesto a la espera. ¡Yo soy el muerto! ¿Qué dirá mañana esa canalla de los periódicos?, se preguntaba el paria catalán.

MÁXIMO ESTRELLA se tiende en el umbral de su puerta. Cruza la Costanilla un perro golfo que corre en zigzag. En el centro, encoge la pata y se orina. El ojo legañoso, como un poeta, levantado al azul de la última estrella.

MAX: Latino, entona el gori-gori.

DON LATINO: Si continúas con esa broma macabra, te abandono.

MAX: Yo soy el que se va para siempre.

DON LATINO: Incorpórate, Max. Vamos a caminar.

MAX: Estoy muerto.

DON LATINO: ¡Que me estás asustando! Max, vamos a caminar. Incorpórate. ¡No tuerzas la boca, condenado! ¡Max! ¡Max! ¡Condenado, responde!

MAX: Los muertos no hablan.

DON LATINO: Definitivamente, te dejo.

MAX: ¡Buenas noches!

Don Latino de Hispalis se sopla los dedos arrecidos, y camina unos pasos, encorvándose bajo su carrik pingón, orlado de cascarrías. Con una tos gruñona retorna al lado de Max Estrella.: Procura incorporarle hablándole a la oreja.

DON LATINO: Max, estás completamente borracho y sería un crimen dejarte la cartera encima, para que te la roben. Max, me llevo tu cartera y te la devolveré mañana.

(Valle-Inclán 2017: 165-174)

d) Ahora vamos a mapear el lugar donde vivimos (pueblo, ciudad...). Vamos a elegir cinco

espacios y escenas que consideramos representativas del lugar y vamos a reflejarlos en un texto, un vídeo o incluso en una canción. Antes debemos reflexionar sobre si adoptamos un tono irónico, cómico, trágico, farsesco, tragicómico, esperpéntico...

Referencias

- Acquaroni Muñoz, R. (2006). *Hija del azar, fruto del cálculo: la poesía en el aula de E/LE. Carabela*, 59, pp. 49-77.
- Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas: reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Méjico: Fondo de Cultura Económica.
- Ballester, J. e Ibarra, N. (2016). Competencia plurilingüe, pluricultural y literatura en la enseñanza de ELE. En Lloret Cantarero, Joana (ed.), *El español como lengua extranjera en Portugal II: retos de la enseñanza de lenguas cercanas*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pp. 197-213.
- Carrión, J. (2011). *Teleshakespeare*, Madrid, Errata Naturae.
- Cea Álvarez, A. y Núñez Sabarís, X. (2011). El aprendizaje autónomo en un posgrado semipresencial de formación de profesores de español. En Coelho da Silva, José Luís e al. *Actas do Congresso Ibérico Pedagogia para a Autonomia*. Braga: Centro de Investigaçao em Educaçao da Universidade do Minho, pp. 415-425.
- Dougherty, D. (ed.) (1983). *Un Valle-Inclán olvidado: entrevistas y conferencias*. Madrid: Fundamentos.
- Dougherty, D. (2001). La crisis del personaje en el teatro de Valle-Inclán: Montenegro y Máximo Estrella. *Anales de la Literatura Española Contemporánea-Anuario Valle-Inclán I*, vol 26, Issue 3, pp. 9/693-27/711.
- Dougherty, D. (2003). *Palimpsestos al cubo: prácticas discursivas de Valle-Inclán*. Madrid: Ed. Fundamentos.
- Dougherty, D. (2008). Valle-Inclán y la tragedia moderna. *Anales de la Literatura Española Contemporánea - Anuario Valle-Inclán I*, vol 33, Issue 3, pp. 57-88.
- Even-Zohar, I. (1994). La función de la literatura europea en la creación de las naciones de Europa. En Villanueva, Darío (ed.). *Avances en Teoría de la Literatura*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, pp. 357-377.
- Iglesias Santos, M. (1994). La estética de la recepción y el horizonte de expectativas. En Villanueva, Darío (ed.). *Avances en Teoría de la Literatura*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, pp. 35-115.

- Instituto Cervantes, *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Edelsa: Madrid, 2006.
- Lipovetsky, G. (2007). *La felicidad paradójica*. Barcelona: Anagrama.
- Marsh, D., P. Mehisto, D. Wolff y M. J. Frigols (2012). *European Framework for CLIL Teacher Education*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicación de la Universidad de Alcalá.
- Mendoza Fillola, A. (1993). Literatura, cultura, intercultural. Reflexiones didácticas para la enseñanza del Español como Lengua Extranjera. *Lenguaje y Textos*, 3, pp. 19-42.
- Mendoza Fillola, A. (2004): Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa. *RedELE*, nº 1. <https://goo.gl/FWXH3F>.
- Pazos Justo, C. et al. (2015). La formación b-learning en el Máster de Español Segunda Lengua y Lengua Extranjera de la Universidade do Minho: innovación pedagógica y desafíos educativos. En Núñez Sabarís, Xaquín et al. *Horizontes Científicos y Planificación Académica en la Didáctica de Lenguas y Literaturas*. Braga: Humus-Cehum, pp. 323-336.
- Sanz Pastor, M. (2000). La literatura en el aula de ELE. *Frecuencia-L*, julio, pp. 24-27.
- Sanz Pastor, M. (2006). Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto. *Carabela*, nº 59, pp. 5-24.
- Valle-Inclán, R. M^a. (2017). *Luces de bohemia*. Madrid: Alianza Editorial. (Edición e introducción de Catalina Míguez Vilas).

Sección uno: Ensayo La importancia de la TAC en la educación y cambios sociales

Expandiendo el aula a través del microblogging¹

Expanding the classroom through the microblogging

Alberto Corpas Martos
IES Vega de Mijas
alberto@clasedelengua.com
Dr. Raúl Rubio Millares
IES García Lorca
raulsegrob@gmail.com

Resumen

La incorporación de las TAC a los procesos de aprendizaje formal como mecanismo de mediación posibilita que estos sean más completos y los hace crecer exponencialmente. En esta experiencia, proponemos la utilización de la plataforma de *microblogging* Tumblr como vía para expandir espaciotemporalmente el aula. La metodología trata de ofrecer una atención personalizada a las características de cada discente, potenciando el rol de acompañante del docente y las ventajas de la evaluación formativa. Se pretende dejar, de este modo, mayor espacio para la creatividad, la posibilidad de tornarse en creadores de artefactos digitales y enriquecer la adquisición y difusión de información. Todo esto conlleva un aprendizaje funcional, en contextos reales y significativos, no solo de los contenidos referentes al área, sino también de los usos responsables y enriquecedores de los medios digitales.

Abstract

Mediated learning through Learning and Knowledge Technologies makes formal learning grow. In this experience, we propose the use of the Tumblr microblogging site, as a way to expand spatiotemporally the classroom. The methodology tries to offer a personalized attention to the characteristics of each student, enhancing the teacher's support role and the advantages of the formative evaluation. It is intended to leave more room for creativity, the possibility of becoming creators of digital artefacts and enrich the acquisition and dissemination of information. All this implies a functional and significant

¹ Recibido: 06/05/2017 Evaluado: 17/05/2017 Aceptado: 20/05/2017

learning, in real contexts, not only of the contents related to the area, but also of responsible and enriching uses of digital media.

Palabras clave: Tecnología educacional, Docente de secundaria, Informática educativa, Método de aprendizaje.

Keywords: Educational technology, Secondary school teachers, Computer uses in education, Learning methods.

Introducción

No existe una única respuesta o una sola manera de integrar las TIC en el aula, lo cual obliga a docentes e investigadores a ser partícipes de un proceso continuo de búsqueda y experimentación. La tarea no es sencilla, ya que, salvo excepciones, gran parte de las investigaciones y las prácticas de aula con tecnologías parecen haberse preocupado principalmente por alcanzar los objetivos tradicionales de aprendizaje, sin desarrollar líneas de trabajo que sirvan para promover nuevos tipos de aprendizaje en los que las TIC sean un recurso para desarrollar la creatividad, la expresión personal, el pensamiento crítico, la colaboración, el intercambio, el desarrollo de estrategias para aprender a aprender, etc. Disponer de herramientas tecnológicas es, sin duda, esencial para llevar a cabo proyectos en los que se integran las TIC. Sin embargo, lo más relevante en la integración de las tecnologías en los procesos educativos no es tanto la propia tecnología como las emociones y los procesos cognitivos que se generan con y gracias a ella. (Trujillo, F., y Giráldez, A., 2013, p.13)

Es por ello que debemos prestar atención, no solo a la tecnología en sí misma, sino a la metodología con la que se despliega en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya sea en el contexto físico del aula o fuera de ella. En esta experiencia nos centraremos tanto en las herramientas disponibles como en el uso que hacen de ella los docentes y estudiantes en primera instancia, así como la posible difusión del conocimiento, lo que nos puede servir para ampliar la influencia en la comunidad cercana al alumnado.

Atendiendo a las competencias clave que debemos contribuir a desarrollar en nuestro alumnado, encontramos las de comunicación lingüística y digital, sobre las que Tíscar Lara (2011, p. 40) ya reconoce que “están siendo ejercitadas de manera informal fuera de los ámbitos de la escuela, puesto que buscar información, conversar en sus grupos de interés y producir sus propios mensajes multimedia son las prácticas habituales de los más jóvenes”.

Es innegable que el hecho de que se manejen dentro del ámbito de la informalidad no demuestra que los usuarios logren ser competentes. Al igual que “en secundaria o en postobligatoria no hay que entender que los alumnos ya saben leer, sino que se les puede enseñar a leer aún mejor” (Cassany, Luna y Sanz, 1994, p. 208), cuando hablamos de nuevas realidades y nuevos soportes, también debemos contribuir a una formación más eficaz para desenvolverse en esas situaciones comunicativas.

Qué buscamos en el estudiante (y en el docente)

En la siguiente figura encontramos la descripción de las competencias que la International Society for Technology in Education (ISTE) propone para la capacitación de los alumnos. Entendemos que para alcanzar semejantes niveles de logro se requiere una sistematización curricular de las tecnologías, una contribución decidida desde todas las áreas y unos medios materiales que faciliten esta labor.

Dicha descripción se encuentra contrastada con las competencias e indicadores que deben abarcar los docentes para poder considerarse competentes digitales. Aunque en las metodologías propuestas el rol del maestro ha sido sustituido por el de guía, con lo que no es necesario que el docente tenga el mismo conocimiento y destreza que el alumnado, más allá de la capacidad de conseguirlo, parece congruente que sí que haya cierta proximidad en lo que esperamos de una y otra parte para que la comunicación y la transmisión de información sean más eficaces. Si bien es fácil comprobar que nos encontramos lejos del punto ideal de desarrollo en los ámbitos comentados, tenemos la corresponsabilidad de aportar nuestras propuestas.

Figura 1. Competencia Digital de Docentes y Estudiantes



Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la ISTE y del INTEF

En nuestro caso, prestaremos especial atención a los indicadores más vinculados con el uso cotidiano de la tecnología, estructurando y sistematizando las prácticas informales de nuestros estudiantes. Como usuarios competentes digitales, intentaremos que el uso de las tecnologías reporte un impacto positivo en los procesos de enseñanza-aprendizaje, ofreciendo flexibilidad de los ritmos de aprendizaje y aumentando la motivación y la cooperación.

Perseguimos, por tanto, que los estudiantes aprovechen la tecnología para tomar un papel activo en su aprendizaje. Para ello, tienen que conocer esa faceta tecnológica de la sociedad, reconociendo derechos, responsabilidades y oportunidades para actuar de manera útil, segura, legal y ética. Este acceso a la información debe activarse construyendo conocimiento, produciendo artefactos creativos y generando experiencias de aprendizaje propias y para otros estudiantes con plataformas y medios adaptados a sus metas. Por supuesto, este diálogo digital a varias bandas debe enriquecer el intercambio y la colaboración en un ámbito que oscila entre lo inmediato y lo universal.

Qué necesitan los estudiantes

Como ya decíamos anteriormente, no podemos tener un excesivo optimismo en las capacidades con respecto al uso de la tecnología de los alumnos del siglo XXI (Sobrino Morrás, 2011, p. 131). Como reconoce dicho autor, “no está nada claro que su manera -más destinada al ocio y las relaciones sociales- de usar estas tecnologías pueda automáticamente trasladarse al aprendizaje complejo de competencias o conocimientos abstractos”. Por tanto, no podemos sobreestimar el término de “nativos digitales” descrito por Prensky (2001), pues necesitan capacitación formal en este sentido.

A partir de aquí, cobra importancia el rol docente para permitir a sus estudiantes a reconocer y conectar la información, situándonos en una aparente equidistancia entre el constructivismo y el conectivismo descrito por Siemens (2005). Si bien, en el segundo, la capacidad de aprender se sitúa por encima del conocimiento y se apuesta por la autonomía, parece osado prescindir del andamiaje digital y comunicativo-informacional que puede aportar el docente fruto de su propio conocimiento y experiencia. Por este motivo lo definimos como un descubrimiento dirigido.

Los riesgos de las redes sociales

No podemos soslayar los riesgos en redes sociales que sintetizan Vanderhoven et al. (2014) en sus tres categorías diferenciadas: contenido, contacto y comerciales. Trabajaremos con algunos de los aspectos más relevantes de dichos apartados, no solo desde la advertencia y la prevención, sino desde el fomento de actitudes críticas y responsables. El contenido lo abordamos desde la selección de material apropiado, así como el discernimiento y discriminación de aquel que no nos interesa, una práctica cercana a la denominada por Bhargava; Zhang; Idika; Lilieny Azarmi (2009) *curación de contenidos*.

El riesgo del contacto lo limitamos a través del fomento de la interacción positiva, ética, legal y segura. Establecemos el marco de lo aceptable para que el alumnado pueda incorporarlo a su aprendizaje

interactivo informal. Por último, para los aspectos comerciales nos centramos más en los conceptos de identidad digital y de privacidad de los datos personales.

Atención a la diversidad

La alfabetización digital nos da una vía de acceso a la atención diferenciada a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje. Para ello, nos apropiamos del término *prosumidor* como “un poseedor de una serie de competencias que le permitirán llevar a cabo un conjunto de acciones, tanto como consumidor de medios y recursos audiovisuales, como productor y creador de mensajes y contenidos críticos, responsables y creativos” (García-Ruíz et al., 2014, p. 16).

Comprendemos que los aspectos curriculares y la organización escolar pueden ser adaptados a nuestra conveniencia para fomentar el máximo desarrollo posible en nuestros estudiantes. Las TIC y la forma de aplicarlas pueden ser una vía de acceso siempre que entendamos que “tanto las herramientas como las estrategias, se construyen desde la base de la diferencia, asumiendo esta como un valor, porque el aprendizaje y el desarrollo individual se asienta – necesariamente - sobre la base de la construcción social o comunitaria (con otros y otras)” (García y Cotrina, 2004, p. 115).

En la práctica, expandimos el aula espaciotemporalmente para dotar a cada uno de los discentes del tiempo que necesita para acceder al conocimiento. Profundizando en las propuestas de Vanderhoven, Schellens y Valcke (2014), veremos que encontramos tres estilos de aprendizaje que se reconocen como flexibles y adaptables. El activo -entendido como aquel que enfatiza en la práctica-, el real o situado -desarrollado en un contexto real- y el cooperativo -que reconoce el aprendizaje, en sí mismo, con un proceso social y dialógico que enseña a los estudiantes a colaborar-.

Por todo ello, entendemos que la correcta articulación de las prácticas planteadas puede suponer un avance significativo en la inclusión del alumnado que muestre alguna dificultad, aportándole nuevos modelos de aprendizaje y de interacción entre iguales y con el docente.

Para desarrollar esta labor, proponemos una experiencia basada en la plataforma Tumblr, ya que hace muy fácil la integración de estos procesos, frente a otras propuestas como el blog tradicional, las *webquest* o las *wikis*.

Qué nos permite una plataforma de microblogging: un caso práctico

A principios del curso 2016-2017, en la asignatura de Lengua castellana y literatura nos planteamos el uso de Tumblr de forma habitual. La idea nace del empleo que el profesor Fernando Trujillo hace de esta plataforma con sus alumnos de la Facultad de Educación en la Universidad de Granada, como se puede comprobar en la dirección: enclase.tumblr.com.

A partir de su experiencia, consideramos la posibilidad de su uso y las ventajas que puede ofrecer frente, por ejemplo, al blog tradicional, que requiere una mayor competencia digital por parte del alumnado.

Establecimos tres objetivos principales con respecto al trabajo con Tumblr:

- Ampliar las experiencias de enseñanza-aprendizaje más allá del aula, especialmente para proponer actividades de refuerzo y ampliación de contenidos.
- Proporcionar un modelo responsable de comportamiento en la red que ayude a evitar los peligros que en ella se encuentran y también un modelo lingüístico apropiado.
- Posibilitar una mayor atención individualizada del alumnado. La tecnología nos permite esto, ya que el tiempo del que no disponemos en el aula se expande y dilata fuera, y el contacto limitado de una hora para treinta se convierte en una atención personalizada sin límites espacio-temporales.

El alumnado con el que hemos trabajado pertenece a dos grupos de 3ºESO del IES García Lorca de Algeciras, un grupo con 29 y el otro con 28 estudiantes.

Una semana después de comenzar el curso en septiembre, les presentamos la plataforma, explicándoles cómo podíamos crear nuestro perfil y las utilidades principales que se ofrecían. A continuación, consensuamos unas normas de uso donde se recogían aspectos lingüísticos referentes a corrección normativa o sobre normas de cortesía. También acordamos que íbamos a procurar salvaguardar la intimidad, evitando los nombres completos y, especialmente, la utilización de imágenes personales reconocibles. Y por último, explicamos que había que ser escrupulosos y respetuosos con los derechos de propiedad intelectual, optando por la utilización de recursos libres o con licencia Creative Commons.

Para ese primer fin de semana se les propuso que debían crear su cuenta, personalizar su perfil y realizar una breve presentación donde explicaran sus gustos, aficiones, inquietudes, etc. Antes del lunes los 57 alumnos estaban en Tumblr.

Figura 2. Portada de algunos blogs del alumnado



Fuente: elaboración propia a partir de Tumblr

La primera actividad académica que se les propuso fue el análisis y comentario de una noticia. Debían buscar en internet una noticia que les resultara atractiva, publicar el enlace y, en el texto de la publicación, indicar la estructura y responder a las 6W presentes en cualquier noticia bien redactada. Además, siguiendo el modelo de evaluación entre pares (P2P) debían realizar comentarios en las entradas de, al menos, dos compañeros diferentes.

El grado de participación del alumnado fue muy alto, llegando a producirse auténticos debates sobre algunas noticias, por ejemplo, la niña que fue golpeada en un colegio de Baleares o el premio Nobel de la Paz concedido al presidente de Colombia.

La facilidad del manejo y su cercanía con el funcionamiento de otras redes sociales lograron una motivación tan importante que posibilitó que Tumblr se incorporase a la cotidianidad de nuestro alumnado con un uso semejante al de Instagram o WhatsApp, convirtiéndose en su red social del instituto pues su uso no solo se limitó a lo académico. Empezaron a utilizar sus perfiles para publicar mensajes motivadores, realizar sugerencias de canciones, libros o series, noticias que les resultan llamativas.

Viendo la motivación que estaba generando, perceptible por los entusiastas comentarios que realizaban los alumnos, se fueron incorporando a la experiencia otras asignaturas, como Inglés, Matemáticas, Física y Química, Francés o Tecnología.

En Lengua castellana y literatura han realizado actividades muy diversas relacionadas con los contenidos de la asignatura. El entorno global que ofrece Tumblr permite la integración de artefactos digitales, como pueden ser hipertextos, presentaciones, audios, vídeos, etc. (Trujillo, 2014). Asimismo, estos artefactos potencian el desarrollo de su creatividad, al poder singularizar al máximo sus producciones. Algunas de estas actividades que incluían el uso de artefactos digitales han sido:

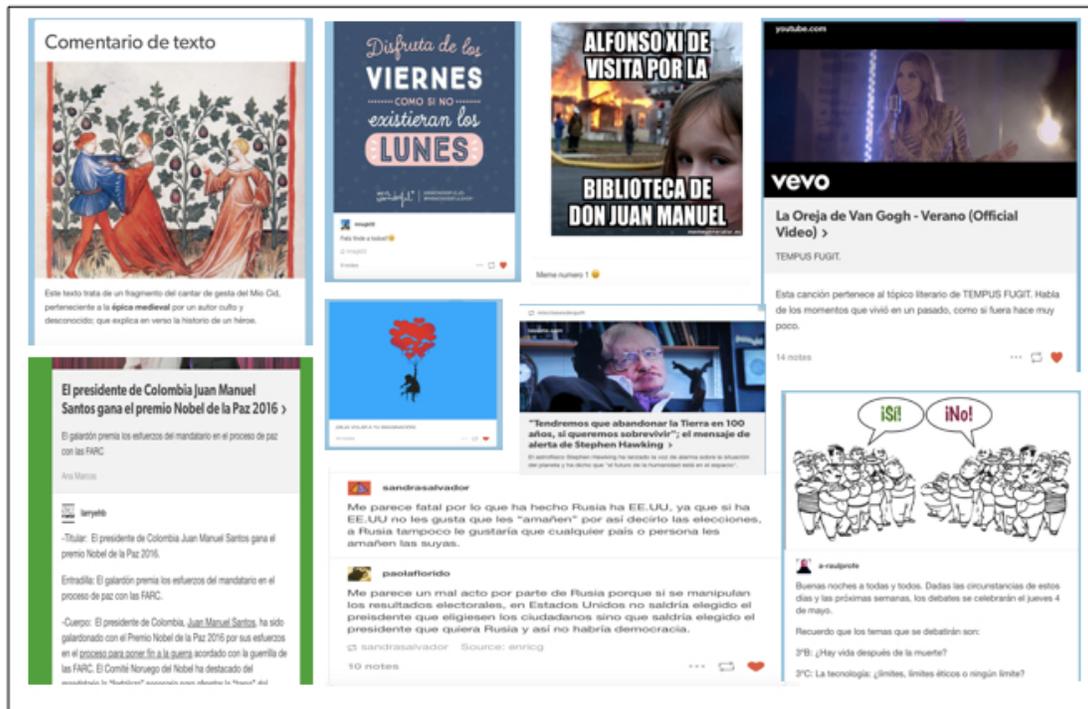
- Realización de una infografía sobre los contenidos de literatura que se estaban estudiando, por ejemplo, los inicios de la Edad Media. Les ofrecimos modelos y posibles programas donde las podían realizar, como Prezi o Genial.ly. Con esta actividad, además de trabajar los contenidos de la asignatura y la competencia en comunicación lingüística, trabajaban de forma real y contextualizada tanto la competencia digital como la competencia para aprender a aprender, pues estas infografías debían servir como material de estudio de la unidad.
- Localización de tópicos literarios, como *carpe diem* o *tempus fugit*, en canciones actuales. Debían buscar la canción, analizar la letra, enlazar en una entrada en Tumblr un vídeo de YouTube con ella y comentar qué tópicos literarios aparecían en ella.
- Creación de memes literarios basados en los contenidos de literatura que se estaban estudiando en ese momento: la lírica del siglo XV, la prosa medieval o *La Celestina*.
- Elaboración de un trabajo monográfico de forma colaborativa en Google Drive, que después pasaría a formar parte de una *wiki* de los contenidos literarios del curso.

Además, instamos a que publicaran otras actividades que sirvieran de modelo para sus compañeros, especialmente útil para trabajar el comentario de textos, lo que fomentaba un clima de compañerismo y trabajo colaborativo más que de competitividad. Además, volvía transparente nuestras correcciones y

evaluaciones, potenciando una evaluación formativa no solo del alumno o la alumna que realiza el comentario, sino de todos los compañeros.

A estos materiales elaborados por el alumnado, se unían nuestros materiales utilizados en el aula (presentaciones, fichas, vídeos) y enlaces que pudieran resultar interesantes para reforzar o ampliar los contenidos que estábamos estudiando.

Figura 3. Ejemplos de actividades realizadas en Tumblr



Fuente: elaboración propia a partir de Tumblr

Un aspecto muy explotado por el alumnado y muy útil desde nuestra perspectiva docente ha sido el chat de la plataforma. Gracias a él, hemos podido solventar dudas, resolver cuestiones, aportar consejos o llamadas de atención, e incluso, guiar la realización de trabajos, permitiendo una enseñanza realmente individualizada.

Evaluación de la experiencia

Como hemos querido reflejar, la experiencia con Tumblr nos ha permitido alcanzar los objetivos que nos habíamos propuesto y que reflejamos.

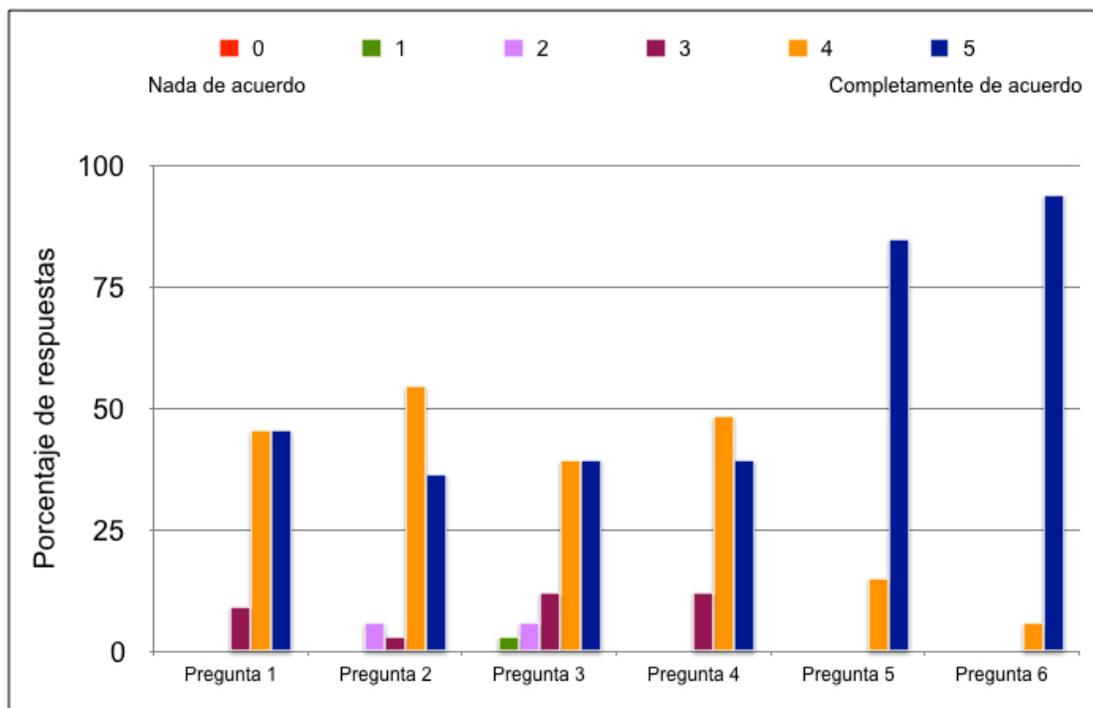
Además, la satisfacción en el alumnado ha sido muy importante, como muestran las respuestas obtenidas en un cuestionario empleado para conocer sus opiniones. Elaboramos seis afirmaciones que

debían ser valoradas en una escala entre 0 (no estoy nada de acuerdo) y 5 (estoy completamente de acuerdo):

- Pregunta 1. Voy a poder aplicar lo que he aprendido en otras situaciones.
- Pregunta 2. Utilizar la plataforma Tumblr ha sido sencillo.
- Pregunta 3. He aprendido más y mejor que si hubiera realizado las actividades tradicionales en clase.
- Pregunta 4. La forma de evaluación de las actividades me ha permitido conocer cuánto había aprendido.
- Pregunta 5. He tenido información e instrucciones suficientes para comprender qué debía hacer en cada actividad.
- Pregunta 6. Me ha gustado contar con la ayuda del profesor cuando lo he necesitado fuera del instituto.

Como se refleja en la siguiente figura, la valoración que el alumnado ha realizado de la actividad es excelente, muy perceptible en las respuestas a las preguntas 5 y 6, donde la máxima puntuación fue seleccionada por un 84,8% y un 93,9% respectivamente de los estudiantes que participaron en la encuesta.

Figura 4. Resumen de las respuestas al cuestionario



Fuente: elaboración propia

Además, dejamos un espacio para que pudieran expresar sus opiniones sobre lo que mejor había funcionado, lo que podía mejorarse y sus sensaciones, siendo las siguientes algunas de las respuestas obtenidas:

“Me ha servido mucho ya que he podido solucionar mis dudas en mi casa. Cuando me pongo a estudiar o a hacer los ejercicios me surgen dudas que no me habían surgido anteriormente en horario de clase, y tener una plataforma donde poder comunicarte con tu profesor y poder solucionarlo ha sido fantástico”.

“Si buscas algo por ti mismo y lo investigas tú solo, siempre te vas a acordar mucho mejor que si te obligan a hacerlo, y en Tumblr casi siempre se nos ha dado libertad, como en el trabajo de la noticia o incluso en las canciones”.

“Me gustaría que esta aplicación tuviese el modo privado como en Instagram, donde tú puedes decidir quién quieres que te siga y vea tus publicaciones”.

“Me ha gustado mucho poder utilizar una plataforma que me permitiese tantas opciones para publicar. Esto me ha ayudado a encontrar programas y aplicaciones que han mejorado mucho la calidad de mis trabajos con opciones que a papel no tenía acceso”.

“Gracias a esta aplicación y a la idea de nuestro profesor, hemos podido aprender a usar esta aplicación, no sólo viéndola como una red social, sino como un ámbito de estudio fuera del horario escolar. Os recomiendo que la utilicéis y que la probéis”.

Como se ha podido comprobar a través de esta experiencia, Tumblr es una herramienta muy útil para incorporar las TAC a nuestra práctica docente, tanto por la parte del profesorado como del alumnado. Más que obviar o prohibir, debemos enseñar a los estudiantes su uso y aprovechar las ventajas que ofrece para adecuarnos a las necesidades de un alumnado del siglo XXI y a los retos que esta sociedad les plantea, alcanzando un aprendizaje funcional y significativo y un desarrollo adecuado de sus competencias.

Referencias

- Bhargava, B., Zhang, Y., Idika, N., Lilien, L. y Azarmi, M. (2009). Collaborative attacks in WiMAX networks. *Security Comm. Networks*, 2, pp. 373-391. doi:10.1002/sec.127.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994) *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Gabarda, V. (2015) Uso de las TIC en el profesorado europeo: ¿Una cuestión de equipamiento y formación? *Revista Española De Educación Comparada*, 26, pp. 153-170. doi:10.5944/reec.26.2015.14448.
- García, M., y Cotrina, M. (2004). Descubriendo el valor de las tecnologías de la información y de la

comunicación en la atención a la diversidad. *TAVIRA. Revista de Ciencias de la Educación*, nº20, pp. 107-121.

- García-Ruiz, R., Ramírez, A. y Rodríguez, M.M. (2014). Educación en alfabetización mediática para una nueva ciudadanía prosumidora [Media Literacy Education for a New Prosumer Citizenship]. *Comunicar*, 43, pp.15-23. Recuperado de: <https://goo.gl/vqPfxM>.
- Lara, T. (2011). Competencia digital, nuevos medios, nuevos lenguajes, nuevos hablantes. Twitter y sus funciones comunicativas. *Lenguaje y Textos*, nº34, pp. 39-46.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants, part 1. *On the horizon*, 9 (5), pp. 1-6.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, nº2 (1), pp. 3-10.
- Sobrino, Á. (2011). Proceso de enseñanza-aprendizaje y web 2.0: valoración del conectivismo como teoría de aprendizaje post-constructivista. *ESE. Estudios sobre educación*, 20, pp. 117-140
- Trujillo, F., y Giráldez, A. (2013). Uso didáctico de las TIC. *Aula de innovación educativa*, 219, pp. 12-14.
- Trujillo, F. (coord.) (2014). *Artefactos digitales. Una escuela digital para la educación de hoy*. Barcelona: Graó.
- Vanderhoven, E., Schellens, T. y Valcke, M. (2014). Enseñar a los adolescentes los riesgos de las redes sociales: una propuesta de intervención en Secundaria [Educating Teens about the Risks on Social Network Sites. An intervention study in Secondary Education]. *Comunicar*, 43, pp. 123-132. Recuperado de: <https://goo.gl/oupiBS>.

Sección uno: Ensayo La importancia de la TAC en la educación y cambios sociales

Los audiovisuales como recurso para la enseñanza de la literatura infantil: una experiencia TIC en la formación de docentes¹

Audio-visuals as a resource for children's literature teaching: an ICT experience at teachers' training

Dr. Pedro V. Salido López
Universidad de Castilla La Mancha
pedroVictorio.salido@uclm.es
Dr. José Vicente Salido López
Universidad de Castilla La Mancha
joseVicente.salido@uclm.es

Resumen

De un tiempo a esta parte, el cine o la animación han empezado a cobrar en las aulas un merecido protagonismo por su gran potencial pedagógico y didáctico. Si bien es cierto, no en todas las ocasiones estos recursos visuales se ajustan ni a las exigencias de los nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje ni a la realidad del grupo-aula. Con la llegada de las nuevas tecnologías, este proceso de adaptación y mejora de los recursos pedagógicos y didácticos se puede llevar a cabo desde la creación del propio producto audiovisual por parte del docente. En este sentido, la experiencia que presentamos en este trabajo tiene como finalidad formar profesionales de la educación competentes para diseñar audiovisuales didácticos, en este caso vinculados a la enseñanza de la literatura infantil.

Abstract

From a time to this part, the cinema or the animation receive in the classrooms a deserved protagonist by its pedagogical and didactic potential. However, these visual resources aren't always adjusted to the demands of the new teaching-learning methods and to the reality of the classroom group. With the advent of the new technologies, this process of adaptation and improvement of pedagogical and didactic resources can be carried out from the creation of the audio-visual product itself by the teacher. In this sense, the experience that we present in this article aims to train educational professionals competent to design didactic audio-visuals, in this case linked to the teaching of children's literature.

Palabras clave: Literatura infantil, Nuevas Tecnologías, Audiovisuales, Educación Artística.

¹ Recibido: 03/09/2017 Evaluado: 23/09/2017 Aceptado: 30/09/2017

Keywords: Children's literature, New Technologies, Audiovisuals, Art Education.

Introducción

El cine o la animación son una herramienta con enorme protagonismo en el desarrollo integral del niño, siempre y cuando cumplan unos requisitos mínimos de calidad y se adapten a las exigencias del colectivo al que se dirijan. Además, este potencial educativo y formativo del producto audiovisual se encuentra enriquecido por el atractivo que este tipo de producciones artísticas tienen entre el colectivo infantil. Muestra de este hecho es el aumento del tiempo que niños y adolescentes dedican a ver la televisión, sobre todo tras la entrada en escena de nuevos canales destinados a estos colectivos que han apostado fuerte por la animación.

Dado este carácter didáctico del producto audiovisual para la intervención en la formación del individuo, han sido diferentes las disciplinas que han planteado investigaciones sobre la manera de utilizar la animación y el cine infantil como recurso para el desarrollo de contenidos en las áreas curriculares que dan cuerpo a las distintas etapas educativas (Caro, 2006; Foj, 2009; González Sepúlveda, 2013).

Partiendo de las aportaciones de estos sobre esa fusión de los conceptos audiovisual y educación, hemos desarrollado una experiencia de aula en la formación de docentes de Educación Infantil y Primaria en la que la animación sirve como medio para acercar al aula diferentes textos de la literatura infantil. Sirviéndonos de todo cuanto aportan las nuevas tecnologías al mundillo de la creación audiovisual, hemos planteado diferentes intervenciones en la formación de docentes con la finalidad de formar futuros profesionales de la educación con las competencias necesarias para dominar tanto el proceso creativo como el software necesario para diseñar recursos didácticos propios, adaptados a sus destinatarios, a la realidad del aula y a las exigencias curriculares.

Una breve aproximación al estudio de las relaciones entre literatura infantil y animación audiovisual

Las producciones de animación dirigidas a la infancia son un recurso de mediación muy potente entre el niño y la realidad, una herramienta didáctica capaz de cambiar la manera que cada individuo tiene de comprender el mundo y relacionarse con los demás. Lo que percibimos por la pantalla, dice Maeso, “nos construye como seres humanos y su gran capacidad de sugestión y seducción configura y modela nuestras conciencias, aunque en la mayoría de los casos no seamos conscientes de ello” (Maeso, 2011, p. 111).

Evidentemente, el papel tan influyente que el producto audiovisual tiene en el mundo infantil ha dado lugar al desarrollo de un colectivo cada vez más manejado por los protagonistas de las series o el cine de animación dirigidos a la infancia (Steinberg y Kincheloe, 2000). Estamos, pues, ante productos capaces de presentar contenidos educativos “muy apropiados para niños pequeños que están

desarrollando su personalidad, enseñando valores y comportamientos que pueden adaptar a su vida social” (Pérez Blanco, 21-05-2014). Es por ello que diferentes estudiosos han considerado de un tiempo a esta parte la necesidad de valorar cuál es papel que algunas producciones audiovisuales destinadas a un público bastante vulnerable, caso del colectivo infantil, juegan en ámbito educativo (Ivelic, 1982; Ivelic, 1996; Giroux, 2001; Croce, 2008).

Este tipo de investigaciones acerca de la relación establecida entre animación e infancia demuestran, por tanto, cómo el potencial de las creaciones audiovisuales proyectadas en la gran pantalla permite modelar los gustos y la identidad de un público anónimo y muy numeroso (Salido, 2015). Hemos de ser conscientes, por tanto, de la necesidad de formar futuros docentes que, además de ser capaces de valorar de una manera crítica la calidad formativa de todo cuanto ofrece el mundo de los audiovisuales para el colectivo infantil, sean capaces de generar sus propios productos de animación como recurso para su práctica docente y atendiendo a unos objetivos formativos marcados por las exigencias legales de las diferentes etapas educativas.

En nuestro caso, buscamos aprovechar ese potencial de la creación animada para desarrollar en el colectivo infantil competencias propias del área de Literatura. No es ninguna novedad esta relación, pues, a pesar de que las temáticas en la producción de series de animación o de cine dirigidos a la infancia son muy variadas, muchas de estas creaciones poseen una estrecha vinculación con la literatura tradicional infantil. Desde la producción de Roald Dahl *-Relatos de lo inesperado* (1979), *Charlie y la Fábrica de Chocolate* (1971) o *James y el melocotón gigante* (1996)-, a los textos de J.K. Rowling protagonizados por Harry Potter, son numerosos los ejemplos de cómo la literatura y audiovisuales han formado un ente único también cuando hablamos de los colectivos infantil y juvenil.

No obstante, cuando planteamos el uso de este tipo de producciones como recurso didáctico, hemos de tener en cuenta que, en ocasiones, no cumplen los criterios de calidad deseados o no se ajustan a las necesidades y realidad del grupo-aula. Conscientes de esta situación, hemos planteado parte de la formación en cultura audiovisual de los futuros profesionales de la educación dentro de una faceta creativa. El objetivo de esta propuesta, por tanto, es formar docentes competentes para diseñar recursos didácticos de carácter audiovisual, pero sin olvidar que, sea cual sea el procedimiento utilizado en su creación, el producto artístico final debe mantener la calidad del texto literario que servirá de punto de partida para el diseño del guion.

A propósito de la formación TIC de docentes para el diseño de audiovisuales didácticos

La introducción de las nuevas tecnologías en el ámbito educativo español tiene su origen en la reforma llevada a cabo en los años ochenta y, sobre todo, a partir de la década de los noventa del siglo XX (Saura, 2011). Fue en estas dos décadas cuando las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) empezaron a recalcar en las aulas de los distintos niveles educativos por sus posibilidades para acceder de una manera inmediata a la información o para generar procesos de enseñanza-aprendizaje que, orientados por los principios pedagógicos del construccionismo, buscaban enriquecer un método que se basara en la simple lectura del libro de texto.

Esta adaptación a la realidad de la educación de finales del siglo XX supuso, por otra parte, una renovación de las enseñanzas superiores destinadas a la formación de docentes, pues surgió la necesidad de desarrollar entre aquellos ciertas competencias digitales que les permitieran usar con responsabilidad las tecnologías en el aula y, para el caso de la Educación Artística, desarrollar procesos creativos marcados por el uso de diferentes artefactos digitales. Esta preocupación por formar desde la universidad en el contexto de las nuevas tecnologías aparece ya reflejada en algunos planes de estudios desde 1992. Actualmente, tras la entrada en vigor de los Planes de Estudios de Grado regulados por la *Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, BOE de 29 diciembre de 2007*, la formación de profesionales de la educación requiere el dominio de numerosas las competencias, tanto transversales como específicas, relacionadas con la necesidad de abordar experiencias educativas que van desde la selección de recursos al dominio de estrategias para generar prácticas docentes acordes con la realidad de las nuevas tecnologías en la segunda década del siglo XXI.

No hemos de olvidar por otra parte que esta situación, formulada en una sociedad en continua metamorfosis, ha sido la génesis de categorizaciones acerca lo que supone haber nacido y crecido en esta era tecnológica o, por el contrario, haberse sumado a la misma ante las exigencias de la una sociedad cada día más digital. La distinción de Prensky entre “nativos e inmigrantes digitales” (2001), causa de la discusión generada en torno a las teorías que defienden que este hecho generacional determina el uso que se hace de las nuevas tecnologías, o la clasificación de David White entre “residentes y visitantes digitales” (White & Cornu, 2011), propuesta que se ha considerado más acorde con la realidad social del momento y que está marcada por el uso de las nuevas tecnologías dependiendo más de las motivaciones y necesidades que del año de nacimiento, son un claro ejemplo de que el uso de los artefactos tecnológicos ha sido y es objeto de una reflexión concienzuda.

En este sentido, y conscientes de la tendencia del colectivo docente a convertirse en residentes digitales ante las posibilidades que las nuevas tecnologías ofrecen para llevar a cabo procesos pedagógicos adaptados a la realidad del momento, hemos planteado el proyecto al que se refiere este trabajo. El objetivo principal ha sido desarrollar competencias tecnológicas entre los futuros profesionales de la educación para que sean capaces de aprovechar el atractivo de la animación entre el colectivo infantil con fines didácticos, en este caso a través del diseño de clips de vídeo adaptados a la realidad del aula. Partiendo del uso de *Celtx* para diseñar la fase de preproducción, hemos realizado diferentes audiovisuales didácticos con programas como *Sony Vegas*, *VideoPad* o *Windows Movie Maker*, continuando una primera experiencia llevada a cabo en un contexto competencial (Salido, 2017). En esta ocasión, la propuesta de trabajo vincula la formación artística con diferentes textos de la literatura infantil y juvenil como base del guion, sin olvidar la necesidad de tratar competencias musicales o propias de las artes escénicas como complemento perfecto para que la calidad del audiovisual sea óptima.

Audiovisuales y literatura infantil: la propuesta de aula

Partiendo de las características propias de la investigación-acción en educación (Lomax, 1995), y siguiendo experiencias anteriores llevadas a cabo en esta formación artística dedicada a futuros

profesionales de la educación (Salido, 2017), la experiencia de aula a la que se refiere este artículo se ha organizado en diferentes fases:

Fase 1. El aspecto literario: el guion con Celtx

En un primer momento, es necesario trabajar ciertas competencias literarias para escribir el guion de la obra a representar. En esta fase de preproducción, cada grupo de trabajo debe elegir el texto que será la base del guion, caracterizar a los personajes, tanto física como psicológicamente, así como definir los diálogos y concretar los escenarios a generar para la posterior puesta en escena.

Esta primera fase aparece vinculada al uso de *Celtx*, software que permite organizar la fase de preproducción del producto final. De las plantillas de trabajo que presenta este programa en su pantalla inicial, para nuestro proyecto nos hemos servido de la que dedica al “Audiovisual”, modelo que incluye las opciones básicas para organizar un guion que responda a las necesidades de la grabación y montaje posteriores.

Fase 2. La creación de personajes

Una vez definido el guion, seleccionados los escenarios y caracterizados los personajes que van a intervenir en la obra, la experiencia de aula se centró en la parte creativa vinculada a una experiencia artístico-plástica. En este sentido, se generaron los personajes atendiendo a diferentes modelos -desde títeres y marionetas generados por los integrantes de cada grupo de trabajo a objetos de la vida cotidiana que cobran vida-, así como los escenarios -desde contextos reales a escenarios de diseño con procedimientos como el conocido *chroma key*- (Salido, 2017).

Fase 3. La puesta en escena

Los aspectos orales y la expresión corporal son el medio para conectar con el espectador, aspecto este que exige el dominio de diferentes lenguajes expresivos y de competencias para la comunicación a través de un personaje inanimado que debe cobrar vida. En este sentido, no hemos de olvidar ciertos *ítems* a tener en cuenta en el proceso de dramatización como los que estudian Trueba y Rodríguez de la Flor (2011). Trabajaremos, por tanto, ciertas competencias en artes escénicas que permitirán a los docentes fijar los movimientos a realizar con los dedos, la muñeca o el brazo para provocar ciertos estados de ánimo en el espectador, o modular la voz para ponerla en relación con la expresión corporal.

Fase 4. Grabación y edición de vídeo

En esta fase del proyecto, al igual que en otras experiencias de este tipo llevadas al aula (Salido, 2017), se planteó hacer uso de las posibilidades que ofrecen los *smartphone's* para generar clips de

vídeo, así como los sistemas de grabación con webcam o cámaras digitales. Mientras, la edición y el montaje final del audiovisual se realizó con software como *VideoPad* (NCHSoftware, 2015a y 2015b), *Windows Movie Maker*, Microsoft 2017, o *Sony Vegas*.

Fase 5. Reflexión final entre los integrantes del grupo de investigación

Conscientes de que la investigación-acción en educación es participativa y debe contar con los aportes y reflexiones de todos los integrantes del grupo de trabajo, la última fase de intervención con el grupo de investigación consistió en recoger la información que completara los datos recogidos en experiencias anteriores sobre las competencias socio-profesionales y líneas de alfabetización a llevar a cabo en la formación del profesorado para explotar el potencial de la animación y el producto audiovisual como recurso pedagógico y didáctico.

Conclusiones

Cuando nos enfrentamos al diseño de herramientas con un marcado carácter visual, hemos de tener en cuenta, entre otros muchos aspectos, el tipo de receptor. Si este es un niño, dice Bruno Munari, “se ha de ser muy sencillo y a la vez muy claro (...), ya que en otro caso no van a entender nada” (Munari, 1987, p. 73-74). La narrativa del producto audiovisual responde a esos principios de claridad y sencillez, pues queda más que demostrado el poder de la animación para seducir, formar y entretener al público infantil.

Este hecho respalda las posibilidades pedagógicas y didácticas de la animación en el aula, herramienta que poco a poco se está abriendo el merecido hueco entre los materiales usados por los profesionales de la educación. Y como no podía ser de otra manera, en este proceso de integración del producto audiovisual como recurso de aula resulta fundamental aprovechar las posibilidades ofrecidas por las nuevas tecnologías para diseñar productos audiovisuales ajustados a las necesidades del grupo-aula. El desarrollo de las competencias necesarias para abordar el manejo de programas informáticos como los reseñados a lo largo de este artículo permite evitar el rechazo dado en ocasiones al uso de herramientas visuales por facilitar el proceso de diseño de herramientas personalizadas y ajustadas a las exigencias pedagógicas y didácticas del aula.

Tal y como ha quedado puesto de manifiesto algunas páginas atrás, las temáticas abordadas en esta fase de introducción del diseño de audiovisuales en la formación de educadores se vincularon con las obras clásicas de la literatura infantil. Entre los títulos a destacar encontramos “Los tres cerditos”, “Caperucita Roja”, de Charles Perrault, o “Hansel y Gretel”, de Jacob Karl Grimm y Wilhelm Grimm.

Los resultados obtenidos nos permiten concluir reafirmando el potencial pedagógico y didáctico de la animación y su capacidad para seducir al colectivo infantil, características clave para fomentar entre los más jóvenes el gusto por la lectura o introducir al colectivo infantil en el mundo de la literatura. Como es evidente, este hecho repercutirá positivamente en el desarrollo de la comprensión lectora, así como

en la adquisición de vocabulario o de capacidades para interpretar narrativas audiovisuales vinculadas a textos literarios. Además, la capacidad de seducción de este tipo de productos permitirá salvar barreras vinculadas a la “crisis del libro y la lectura y, por ende, de la práctica literaria” que genera, en criterio de Ostria, la forma de enseñar literatura (Ostria, 2003, p. 2), o la falta de motivación que genera la falta de motivación ante la obligación de leer una serie de libros cuya temática puede resultar poco atractiva (Gallardo, 2008). Además, la posibilidad de interpretar y analizar textos literarios a través de recursos audiovisuales aleja la práctica docente de la tradicional clase magistral para hacer del alumnado el verdadero protagonista de su proceso formativo.

No obstante, que el uso de audiovisuales como los propuestos en esta experiencia llegue a buen puerto requiere de una alfabetización entre los profesionales de la educación que hemos fijado a lo largo de las experiencias llevadas a cabo en la Facultad de Educación de Ciudad Real (Universidad de Castilla-La Mancha): alfabetización en lenguajes artísticos, alfabetización técnica y en lenguaje audiovisual y, por último, alfabetización didáctico-disciplinar que permita vincular cada recurso de aula a prácticas pedagógicas propias de cada área de conocimiento (Salido, 2017).

Estas son algunas de las posibilidades educativas del producto audiovisual en el aula, quedando demostrado que la animación presenta numerosos recursos potencialmente útiles para la enseñanza de la Literatura entre el colectivo infantil. Si bien, llegar hasta aquí exige una formación artística 2.0 entre los futuros docentes que, alejada de la vinculación exclusiva con el concepto de manualidades, permita una formación del profesorado basada en la motivación, en el construccionismo y en los principios de creatividad. De esta manera, seremos capaces de desarrollar habilidades en los futuros profesionales de la educación para diseñar recursos didácticos muy diversos y al alcance de todos.

Referencias

- Caro, R. (2006). Los recursos audiovisuales al servicio de las matemáticas. *Enlaces: revista del CES Felipe II*, 5 [En línea]. Recuperado de: <https://goo.gl/QJy86R>, consultado el 12/10/2017.
- Croce, M. (2008). *El cine infantil de Hollywood*. Málaga: Alfama.
- Foj, J. F. (2009). Algunos recursos audiovisuales para enseñar economía. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 60, pp. 106-114.
- Gallardo, I. (2008). La lectura de textos literarios en el colegio: ¿Porqué no leen los estudiantes? *Revista Educación*, (30) 1, pp. 157-172. Recuperado de: <https://goo.gl/T3djvh>.
- Giroux, H. (2001). *El ratoncito feroz. Disney o el fin de la inocencia*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- González Sepúlveda, M. P. (2013). Recursos audiovisuales para amenizar la clase de español. *Mediterráneo. Revista de la Consejería de Educación en Italia, Grecia y Albania*, 5(3), pp. 103-110.

- Ivelic, R. (1982). Televisión infantil y dibujos animados. *Aisthesis*, 14, pp. 55-64.
- Ivelic, R. (1996). Televisión, dibujos animados y literatura para niños. *Aisthesis*, 29, pp. 33-49.
- Maeso, F. (2011). El consumo de imágenes en la televisión, la publicidad y la educación en valores. En Marín Viadel, R. (ed.). *Infancia, mercado y Educación Artística*, pp. 109-122. Málaga: Aljibe.
- Munari, B. (1987). *Diseño y comunicación visual: contribución a una metodología didáctica*. 9ª ed. Barcelona: Gustavo Gili.
- Ostria, M. (2000). La Enseñanza de la Literatura en los Tiempos que Corren. *Cyber Humanitatis*, (14) . Recuperado de <https://goo.gl/TxCVrm>.
- Pérez-Barco, Mª J. (21-05-2014). Estas son las diez mejores series de dibujos animados para tus hijos. *ABC*. Recuperado de: <https://goo.gl/stCw9E>, consultado el 01/03/2017.
- Prensky, M. Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 2001; 9, pp. 1-6. doi: 10.1108/10748120110424816
- Salido, P. V. (2015). Televisión e infancia: la cultura audiovisual como elemento clave de la educación infantil (1327-1340). En Mangas Hernández, Á. B. (coord.). *V Congreso Internacional de Educación Artística y Visual. Educación Artística y acción social*. Huelva: Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Bellas Artes de Andalucía.
- Salido, P. V. (2017). El diseño de audiovisuales didácticos a partir de una propuesta de teatro de títeres. En *VI Congreso Internacional de Educación Artística y Visual*. En prensa.
- Saura, A. (2011). *Innovación educativa con TIC en Educación Artística, Plástica y Visual. Líneas de investigación y estudios de casos*. Sevilla: Editorial MAD.
- Steinberg, R. y Kincheloe, J. L. (2000). *Cultura infantil y multinacionales*. Madrid: Morata.
- Trueba, B. y Rodríguez de la Flor Adanes, J. L. (2011). *Títeres en el taller: el día a día de un taller de títeres con niños y niñas de 4 a 12 años*. Barcelona: Octaedro, 2011.
- White, D. S. & Cornu, A. Le (2011). Visitors and Residents: a new typology for online engagement. *First Monday*, 16.

Sección dos: Textos La importancia de la TAC en la educación y cambios sociales

Aprender de los errores. Ocho principios para construir resiliencia y superar el fracaso¹

Learn from mistakes. Eight principles for building resilience and overcoming failure

Josep Vicent Climent
Apple Distinguished Educator
josepvicent@me.com

Resumen

Estamos acostumbrados a que nos digan lo que tenemos que hacer para tener éxito en nuestros proyectos. Haz esto, haz aquello... Pero ¿qué ocurre cuando las cosas no van como esperamos? En este artículo identificamos, a partir de ocho principios básicos para cualquier proyecto, qué ocurre cuando alguno de estos elementos falla.

Abstract

We are used to being told what we have to do to success in our projects. Do this, do that... But ¿What happens when things are not how we expected? In this paper we identify, from eight basic principles for any project, what happens when any of these elements fail.

Palabras clave: Educación, tecnología, formación continua, entorno de aprendizaje.

Keywords: Education, technology, continuous training, learning environment.

¹ Recibido: 22/09/2017 Evaluado: 30/09/2017 Aceptado: 01/10/2017

“Hay dos maneras de ser creativo. Puedes cantar y bailar.
O puedes crear un entorno en el cual los cantantes y bailarines florezcan”
Warren Bennis

Introducción

La sociedad actual supera con creces lo que Toffler (2001) denominó tercera ola social, ya que, al superarse las barreras de la comunicación analógica, más allá de la comunicación digital despierta un entorno comunicativo basado en la interacción mediática.

Teniendo en cuenta esto, he pasado los últimos años ayudando a crear entornos en los cuales profesores y alumnos florecen. Y lo he hecho de la mano de la tecnología, concretamente, cuando Apple presentó el iPad vi claro que algo iba a cambiar en el mundo de la educación. Desde entonces, llevo trabajando estrechamente con Apple y todo su ecosistema en el despliegue e implantación de proyectos educativos basados en el uso de la tecnología.

Lozano (2011) garantiza que el empleo de las tecnologías aplicadas al conocimiento favorece un mayor desarrollo de las competencias de cada persona, al poner las Tecnologías de la Información y la Comunicación al servicio del aprendizaje. Precisamente por eso, cuando integramos la tecnología de Apple en el aula estamos ofreciendo a nuestros alumnos todo un mundo de posibilidades. No se trata de lo que hace la tecnología sino de lo que nuestros alumnos y profesores son capaces de hacer con ella. Un iPad es una herramienta más a disposición de nuestros alumnos y profesores.

Pero si realmente queremos sacarle todo el partido y que ese cambio y transformación que todos buscamos se haga realidad, no es suficiente con el mejor hardware y un ecosistema excelente. Necesitamos una visión, una comunidad y un plan de formación continua. Debemos planificar no solo lo que haremos mañana sino lo que haremos dentro de unos años. Nuestra misión es crear el mejor entorno de aprendizaje para esta generación de estudiantes.

A finales del siglo XX, Ávila (1999) advirtió de la importancia de ofertar cursos que faciliten al profesorado el aprendizaje del uso de las TIC en las aulas, de manera que estas fomentaran el trabajo colaborativo entre alumnado y profesorado para que de esta relación surgieran y se difundieran buenas prácticas, al alcance de otros docentes.

Producto de la experiencia de años trabajando con escuelas y universidades, en Apple han identificado ocho elementos clave para el éxito de cualquier proyecto que pudiera llegar a ser considerado un ejemplo de buena práctica. Estos ocho elementos, como se recoge en *Los ocho elementos del éxito. Creación de entornos digitales de aprendizaje con Apple*, que puede consultarse en la web: <https://goo.gl/9NjuSZ>, son: visión, equipo, comunidad, sostenibilidad, desarrollo profesional, entorno, medición y aprendizaje.

Si contemplamos todos y cada uno de estos elementos en nuestro proyecto tendremos muchas probabilidades de alcanzar la excelencia.

Se ha escrito y hablado mucho sobre lo que tenemos que hacer para alcanzar la excelencia en educación. De cómo, contemplando estos ocho elementos, aseguraremos que todo transcurra de acuerdo a nuestras necesidades, pero ¿qué ocurre si nos falta alguno de estos ocho elementos? Es en este momento cuando identificar los síntomas es clave para poder aplicar el tratamiento correcto. A partir de las observaciones de Anderson (2014) veamos qué ocurre si dejamos de lado uno de estos ocho elementos.

Aprendizaje de los alumnos

Generalmente, detrás de cada proyecto, cada pensamiento y cada sueño están los estudiantes. Si no somos capaces de transformar la experiencia de enseñanza y aprendizaje nuestros alumnos vivirán este viaje de una manera muy diferente, nada tendrá sentido. La tecnología por sí misma no es suficiente para el cambio. Un iPad actúa como una enzima en el más puro sentido bioquímico de la palabra. Acelerar un proceso que de forma natural tardaría mucho tiempo en ocurrir. La transformación y el cambio son posibles sin tecnología, pero es la tecnología la que hace que esto ocurra de forma mucho más fácil y rápida (Macías, 2008). De esta manera, si no somos capaces de hacer que nuestros alumnos aprendan de una manera diferente, más acorde a sus necesidades, por mucha tecnología que tengamos, habremos fracasado.

Medición

No obstante, ¿cómo sabemos si hemos fracasado o hemos tenido éxito? En este sentido la medición es clave. Son numerosas las voces que reclaman estudios rigurosos acerca del beneficio de las metodologías activas o el uso de la tecnología en el aula. Muchas veces nos movemos por la intuición o la experiencia, pero son necesarios datos científicos, que puedan ser replicables y que apoyen nuestras decisiones. Es importante definir unos indicadores que realmente nos aporten información útil acerca de si estamos obteniendo un beneficio o si, incluso, el efecto es negativo. En caso de no disponer de esta información avanzaremos como si tuviéramos una venda en los ojos, sin saber hacia donde nos dirigimos, desorientados.

Entorno de aprendizaje

La wifi o la conectividad parecen los únicos aspectos a tener en cuenta cuando hablamos de entorno. Nada más lejos de la realidad, cuando nos referimos al entorno de aprendizaje también debemos considerar el espacio y el tiempo, es decir, las aulas y los horarios. Tan importante es el cómo aprendemos como el dónde y cuándo. Una nueva forma de enseñar y aprender debe conllevar un nuevo entorno, tanto virtual como físico. Los entornos virtuales de aprendizaje (EVA) emplean recursos y actividades que invitan a la interactividad y facilitan el aprendizaje por medio del apoyo mediático.

No hay que tener miedo a tirar muros; y no me refiero en sentido metafórico, sino al real. La transformación no se puede quedar únicamente en el ámbito metodológico: ha de llegar a los espacios arquitectónicos.

De acuerdo con Boneu (2007), existen cuatro características básicas que deben ser tenidas en cuenta a la hora de crear un entorno de aprendizaje virtual: interactividad, flexibilidad, escalabilidad y estandarización. Interactividad para ser conscientes del proceso de enseñanza y aprendizaje; flexibilidad para adaptar los contenidos a los diferentes estilos pedagógicos; escalabilidad, para funcionar tanto en grupos pequeños como grandes y estandarización para poder llegar al mayor número posible de usuarios.

La infraestructura técnica debe estar al servicio del proceso de enseñanza y aprendizaje. Debe ser transparente y facilitar en todo momento el uso de las diferentes metodologías. Con toda seguridad, un colegio tiene unas necesidades de conectividad mucho mayores que la mayoría de las empresas. En cambio, solemos enfrentarnos a las decisiones técnicas desde un enfoque más doméstico, sin tener en cuenta que mucha de la tecnología que empleamos en nuestras casas no está pensada para soportar las necesidades de todos nuestros alumnos y profesores utilizando la tecnología en el aula.

Si no adaptamos todo esto y lo hacemos accesible a nuestros profesores, generaremos frustración: frustración por no ser capaces de desarrollar todo lo que han diseñado para sus alumnos; frustración por no ser capaces de ayudar a sus alumnos a desarrollar al máximo las experiencias de aprendizaje.

Formación continua

El iPad es una herramienta simple e intuitiva. Insistimos, una y otra vez en la facilidad de su uso, tanto que lo puedan utilizar desde los más pequeños hasta los más mayores. Lo que es clave para nuestros profesores no es lo que la herramienta hace sino lo que ellos y sus alumnos sean capaces de hacer con ella.

La formación del profesorado es fundamental y debe ser diseñada y planificada de acuerdo a las necesidades del claustro, debiendo establecerse un plan a largo plazo. El Consejo de la Unión Europea (2014) reafirma esta necesidad, presentando una serie de indicaciones de gran importancia acerca de la formación docente, entre las que destacan la consecución de mejores resultados, asumir el reto de adaptarse a las necesidades actuales o la identificación de las competencias profesionales del docente, como parte integral del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Dentro de las necesidades actuales se encuentra el empleo de las tecnologías de la información y la comunicación. En este contexto, la labor del docente no se puede quedar únicamente en el uso de la herramienta sino que se debe dotar a los profesores de las habilidades necesarias para integrar de manera natural la tecnología en el normal desempeño de su trabajo. Solo así aseguraremos que la tecnología sea ese catalizador del cambio metodológico. Si no ayudamos a los profesores a ver todas las posibilidades que les brinda la tecnología, les generaremos ansiedad.

Sostenibilidad

Para Leal (2009, p. 265), “la educación para la sostenibilidad (ES) pretende ser un proceso de formación continua de una ciudadanía informada e implicada, que disponga de herramientas creativas para la resolución de los problemas, una cultura científica y social, y el compromiso de protagonizar actuaciones responsables, tanto individuales como colectivas.”

Obviamente, como cualquier otro proyecto, debemos asegurar la sostenibilidad. Si no disponemos de la financiación necesaria para llevar a cabo el proyecto este será insostenible y no lo podremos materializar.

Equipo

Esta materialización no puede depender únicamente de una persona. Es necesario un equipo claramente identificado, con responsabilidades bien definidas y un liderazgo compartido. Debemos identificar a las personas que nos puedan ayudar a hacer realidad el proyecto. Y estas personas no siempre son las más competentes tecnológicamente, porque recordemos, que la tecnología únicamente es la herramienta. Si no disponemos de este equipo claramente definido crearemos confusión.

Comunidad

Por otro lado, no es suficiente solo con un equipo para que el proyecto tenga éxito. Necesitamos el apoyo de toda la comunidad educativa. Entendiendo como comunidad educativa tanto al claustro, como personal no docente, alumnos, familias y, por qué no, el entorno social.

Debemos conseguir que la comunidad educativa viva el proyecto como suyo. Que entiendan los beneficios que va a suponer para los alumnos y se involucren en todo aquello que sea necesario para alcanzar el éxito. Esta es la única manera para evitar la resistencia.

Visión

Y, por último, necesitamos un ¿por qué?, una razón para tomar todas y cada una de nuestras decisiones. Muchas veces esa razón no es más que un trámite burocrático en un proceso de calidad. La ausencia de una visión clara genera falta de credibilidad.

Esa falta de credibilidad erosiona el proyecto a todos los niveles, desde las familias hasta los profesores. Es fundamental que todos los miembros de la comunidad educativa sepan la razón por la cual existe el colegio. La razón por la que se toman decisiones, unas veces acertadas y otras no, pero siempre con el mismo objetivo.

Falta de credibilidad, resistencia, confusión, insostenibilidad, ansiedad, frustración, desorientación, fracaso... Si somos capaces de identificar estos síntomas entonces estaremos en el buen camino para poder alcanzar la excelencia. Solo así podremos continuar cantando y bailando.

Referencias

- Anderson, M. (2014). Digital Leaders: Transforming Learning with Students in the Lead. One Best Thing. Recuperado de: <https://goo.gl/b8XF5H>.
- Ávila, P. (1999). *Aprendizaje con nuevas tecnologías*. México: Paradigma emergente, Recuperado de: <https://goo.gl/oG2wKJ>.
- Boneu, J.M. (2007). Plataformas abiertas de e-learning para el soporte de contenidos educativos abiertos. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 4, (1). Recuperado de: <https://goo.gl/W5xoeU>.
- Council of the European Union (2014). Conclusions on effective teacher education. Education, youth, culture and sport Council meeting, Brussels, 20 May 2014.
- Leal, W. (2009). La educación para la sostenibilidad: iniciativas internacionales. *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 263-277.
- Lozano, R. (2011). Las Tic/Tac: de las tecnologías de la información y comunicación a las tecnologías del aprendizaje y del conocimiento. *Anuario ThinKEPI*. Recuperado de: <https://goo.gl/dYVw8x>.
- Macías, A. (2008). Efectos del acelerado desarrollo de la tecnología sobre la educación. *Odiseo. Revista electrónica de pedagogía*, 10.
- Toffler, A. (2001). Conmociones, oleadas y poder en la Era Digital. Leer, A. *La visión de los líderes en la era digital*. México: Prentice Hall.

*Sección dos: Textos La importancia de la TAC en la educación y cambios sociales***Lectura enriquecida en español y en lengua extranjera (inglés y francés) a través de códigos QR¹**

Enriched reading in Spanish and in a foreign language (English and French) through QR codes

Inmaculada Clotilde Santos Díaz
Universidad de Málaga
santosdiaz@uma.es

Resumen

Las nuevas tecnologías se han convertido en un valioso recurso en todas las áreas y etapas educativas provocando cambios en el sistema, sobre todo a nivel metodológico. Este capítulo pretende dar pautas que sirvan de orientación al profesorado para el uso de los códigos QR con un doble objetivo. Por un lado, despertar el interés por la lectura en el alumnado de Educación Primaria y Secundaria tanto en el centro educativo como fuera. Por otro lado, favorecer una metodología que ofrezca al alumnado una lectura enriquecida y reticular donde pueda seleccionar el contenido y la información que quiere ampliar e incluso permitir que realice su propio itinerario lector. Tras una breve explicación sobre la creación y uso de los códigos QR, se darán ejemplos sobre cómo favorecer su integración en textos y libros tanto en español como en lengua extranjera.

Abstract

New technologies have become a valuable resource in all areas and educational stages causing changes in the system, especially methodological level. This chapter aims to provide guidelines that serve as a guide for teachers for use QR codes with a dual purpose. On the one hand, it tries to arouse interest in reading in Primary and Secondary Education students both in the educational center and outside. On the other hand, it aims to favour a methodology that offers students an enriched and reticular reading where they can select the content and information they want to expand and even allow them to carry out their own reading itinerary. After a brief explanation about the creation and use of QR codes, examples will be given on how to promote their integration into texts and books in both Spanish and foreign languages.

Palabras clave: lectura, nuevas tecnologías, lengua extranjera, código QR, competencia lingüística.

¹ Recibido: 21/09/2017 Evaluado: 30/09/2017 Aceptado: 01/10/2017

Keywords: reading, new technologies, foreign language, QR code; linguistic competence.

Introducción

Los avances tecnológicos y su repercusión en el ámbito educativo, han provocado cambios sustanciales en la manera de aprender y de acceder al conocimiento. La lectura en la red ha permitido ganar autonomía al lector pudiendo completar la información del texto a través de hiperenlaces, música, vídeos e incluso con el intercambio de opiniones con otros internautas. Para Soccavo (2011), los lectores digitales están expuestos a una lectura enriquecida y abierta a diferentes medios de expresión que hacen que sea menos lineal y más extensa. En esta misma línea, Belloch (2006) señala que la lectura en entornos digitales se da a través de diferentes sistemas según la forma de navegar y acceder a la información que complementan a la lectura lineal del texto escrito a través de un sistema reticular y un sistema jerarquizado.

El objetivo de este capítulo es acercarse a las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías para fomentar una lectura enriquecida en la etapa de Educación Primaria y Secundaria. Este tipo de lectura favorece un aprendizaje que responde a las necesidades individuales del lector y de la sociedad actual a través del acceso a información complementaria en distintos soportes: imágenes, vídeos, mapas, foros, etc. La herramienta seleccionada para las propuestas pedagógicas serán los códigos QR, o códigos de lectura rápida, cuya importancia y aplicaciones para la didáctica son ampliamente reconocidas (Román Graván, 2012; Román Graván y Martín Gutiérrez, 2013).

Según Román Graván (2012), existen dos factores clave para la puesta en marcha de prácticas de innovación educativa que incorporen los códigos QR: la formación del profesorado y la dotación de recursos tecnológicos. Estos dos elementos pueden adaptarse a la situación actual y permitir un cambio metodológico. Con respecto a la formación del profesorado, en la mayoría de comunidades autónomas los docentes tienen acceso a actividades formativas ya sea a través de centros de profesorado o de otras entidades. A modo de ejemplo, el III Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado (BOJA, 2014) incorpora entre sus estrategias la mejora de la competencia lingüística del profesorado cuyas destrezas básicas serían el plurilingüismo, el uso de las TIC y el espíritu emprendedor. En cuanto a los recursos tecnológicos, tan solo es necesaria la instalación de una aplicación en un dispositivo móvil con cámara y acceso a internet o un ordenador.

A continuación, se realizará una breve explicación metodológica en la que comentarán las principales aplicaciones para crear códigos QR, sus funciones y los espacios donde se pueden colocar. Seguidamente, se darán ejemplos de cómo insertar los códigos QR en libros digitales o en papel para que el alumnado pueda acceder a elementos externos como fotografías o vídeos, enriquecer su lectura con aclaraciones de la vida de un autor, sobre obras relacionadas o incluso realizar un recorrido interactivo a través de diferentes versiones de esa obra.

Propuesta didáctica

Creación de códigos QR

El código QR, del inglés *Quick Response Code*, es un código de barras bidimensional creado para acceder a la información que contiene de forma rápida. Para ello, es necesario escanear el código con un lector de códigos QR que se puede instalar en cualquier dispositivo móvil que tenga cámara y acceso a internet (salvo para textos planos donde el uso de internet no es necesario) o instalar una aplicación en un ordenador. Estos códigos están presentes en numerosos ámbitos de la vida cotidiana, académica y profesional: entradas para espectáculos, folletos turísticos, publicidad, tabloneros de los transportes públicos, etc.

En cuanto a la creación de códigos QR, es posible realizarla instalando aplicaciones o incluso complementos en los distintos navegadores y desde numerosas aplicaciones web que no precisan ningún tipo de instalación previa, como por ejemplo: RCodeMonkey (<http://qrcode-monkey.com>); Códigos QR (<http://codigos-qr.com>); Unitag QR Generator (<https://unitag.io/qrcode>); QR Stuff (<https://qrstuff.com>) y Código QR (<http://codigos-qr.com>). El procedimiento para generar un código QR es bastante sencillo. En primer lugar, es necesario acceder a la aplicación e insertar el enlace que deriva a la información que se quiera codificar y que puede ser de diversa índole: una imagen, un vídeo, una red social, un blog, un correo electrónico, etc. Posteriormente, según las opciones de cada aplicación, se podrá elegir el tamaño, color e incluso el diseño del código QR. Una vez creado, se copia el código QR y se inserta en formato digital o en papel.

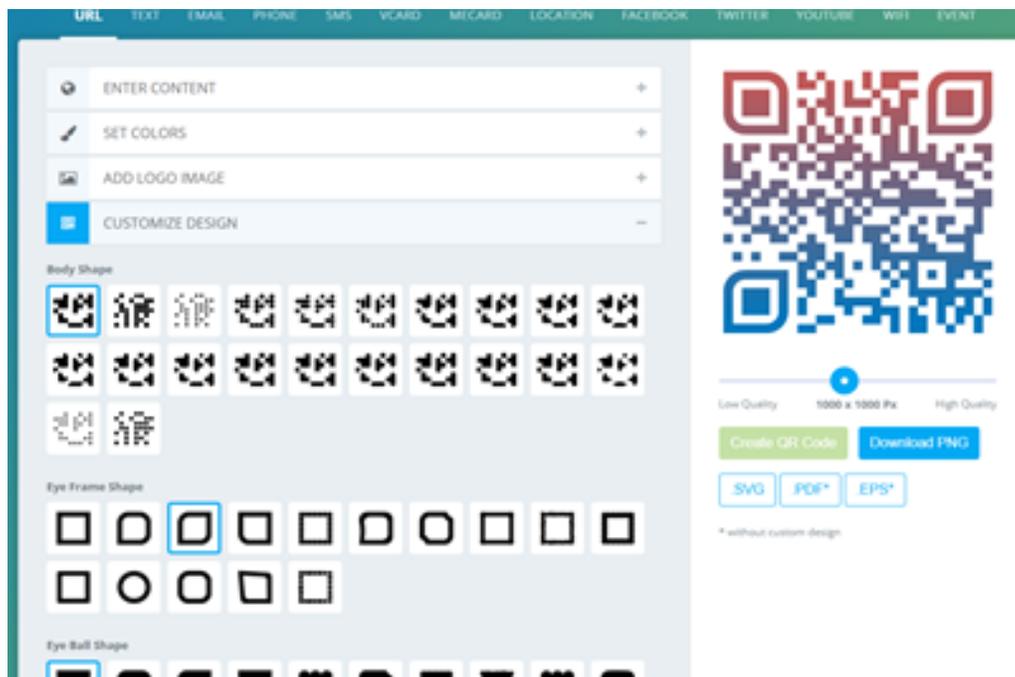


Figura 1. Ejemplo de creación de códigos QR de la aplicación RCodeMonkey

Cómo insertar códigos QR en libros en papel o digitales

El primer paso sería seleccionar un libro y definir los objetivos, contenidos y competencias que se trabajarán. El libro puede formar parte de las lecturas obligatorias del curso que se trabaje en clase y hacer partícipes al alumnado de la creación de los códigos QR. Además, se pueden seleccionar libros en préstamo de la biblioteca, de la mochila viajera (la cual consiste en materiales impresos y audiovisuales que van viajando de familia en familia durante un determinado tiempo), de libros digitales libres de derecho de autor, de textos que se incluyan en el blog, etc.

A partir de lo anterior, se seleccionarán el tipo de enlaces y se elegirá la ubicación de los mismos. A continuación, se crearán los códigos QR y se colocarán. Si se trata de un libro impreso, se recomienda la impresión de los códigos en papel adhesivo o en su defecto cualquier folio y pegarlo posteriormente. Para libros digitales o fragmentos que serán impresos, basta con copiar la imagen que genera la aplicación y colocarla en el lugar que se estime conveniente.

Con objeto de captar la atención del alumnado, cada código QR podría llevar a un tipo de enlace diferente como puede ser un vídeo, una imagen o una canción y así causar sorpresa en el alumnado. De esta forma, el lector siempre accederá al código QR y, por tanto, a los contenidos que el docente quiere que conozca. Sin embargo, si el objetivo es lograr un aprendizaje más personalizado donde el alumnado sea el verdadero protagonista, se podría dar un color o forma al código QR según su finalidad. Si el estudiante conoce que el color verde es el asignado a los juegos, podrá acceder preferiblemente a este tipo de enlaces sin caer en la desidia que provocaría la consulta de enlaces poco interesantes a su juicio. Una clasificación de categorías podría ser la siguiente:

- Música.
- Imágenes.
- Vídeos.
- Información complementaria.
- Actividades.
- Juegos.
- Opinión/ Redes sociales.

Todo ello podría dar lugar a un proyecto documental integrado en el que sean partícipes todas las áreas. Para ello, se seleccionará un libro determinado, como por ejemplo *El Principito*, y se trabajarán a través de los códigos QR diferentes aspectos según la materia. Si se trata de Ciencias Naturales, el alumnado podrá conocer a través de los códigos las características de los animales que aparecen en la historia; en Ciencias Sociales podrá acceder a más información sobre los planetas, en Lengua Castellana y Literatura le permitirá profundizar en la obra y su autor, etc.

En lengua extranjera, este tipo de lectura agiliza la codificación de significados. Por un lado, el lector podrá conocer el significado de palabras que desconoce incluyendo su explicación o traducción o incluso mediante una representación gráfica. Por otro lado, permite la mejora de la pronunciación gracias a la inclusión del sonido de palabras concretas, del texto completo, de la película basada en el libro o incluso de canciones a las que haga alusión.

A continuación, se exponen algunas de las aplicaciones didácticas que pueden tener los códigos QR para la etapa de la Enseñanza Primaria y Secundaria tanto en español como en lengua extranjera. Pretenden servir de planteamientos iniciales que deberán concretarse en actividades específicas según los objetivos que se persigan y las características del alumnado.

- Club de lectura: el código QR puede dirigir a un espacio web donde los lectores puedan intercambiar sus impresiones sobre la obra completa o incluso crear un hilo en determinados pasajes que permita la valoración de ciertos acontecimientos o personajes. El formato puede ser tanto oral como a través de encuentros virtuales con plataformas como Google Hangouts.
- *Booktrailers* (también conocidos como bibliotráileres) y reseñas: se podrán utilizar para captar la atención de los lectores y que conozcan de qué trata el libro antes de leerlo o para que el alumnado sea quien realice esos *booktrailers* y reseñas y los añada a los libros de la biblioteca escolar.
- Escritura creativa: a partir de la lectura de una obra o fragmento, el lector podrá acceder a un documento en línea que permita continuar esa historia de forma libre. Ese documento puede estar abierto a todos los usuarios de internet o acceder mediante una invitación. Existen numerosas aplicaciones que permiten la creación de un documento compartido en línea para trabajar en equipo, como es el caso de Google Drive.
- Itinerario lector personalizado: en la portada o contraportada se pueden colocar códigos QR que permitan al usuario acceder a otros títulos del mismo autor o incluso a otras obras de un mismo género o editorial favoreciendo la selección personal de las siguientes lecturas.
- Información literaria: se podrá poner un enlace que dirija a conocer la biografía de su escritor, el género de la obra, su contexto histórico, etc. Esto puede realizarse tanto a través de textos como de documentales y vídeos.
- Música: si el texto hace alusión a alguna canción, se podría añadir el audio o incluso el videoclip. Otra posibilidad es seleccionar una música de fondo para amenizar la lectura.
- Geografía: es posible situar al alumnado justo en el sitio que el autor describe, enseñando sus calles a través de Google Maps (<https://google.es/maps/>) o mediante imágenes o mapas. Al mismo tiempo, se pueden incluir mapas políticos o geográficos que permitan la contextualización del lugar y la ampliación de conocimientos.
- Cine: pueden enlazar a las películas de los libros o cuentos para transmitir el carácter cultural del cine y animar al alumnado a conocer mejor la historia que narra el libro.
- Obras completas: permite la consulta de libros digitales de acceso libre que pueden ser el propio libro que el alumnado lee en papel pero digital, otras versiones del mismo o servir de biblioteca en línea donde pueda consultar otros libros.
- Cita a ciegas con un libro: se colocan en una ficha algunas palabras clave descriptivas de un libro, como pueden ser *viaje*, *náufrago*, *amistad*, *familia* y se añade el código QR que lleva al libro en formato digital. De esta forma, el estudiante elegirá un libro sin conocer el título, tan solo ciertas características. Para el alumnado es una forma divertida de seleccionar un libro y para el profesorado es una forma de dar a conocer libros de lectura recomendada que en ocasiones no son consultados por el alumnado (por cuestiones de estética de la publicación, porque no les atraiga el título, etc.).
- Juegos: se pueden incluir un sinnúmero de actividades lúdicas como la caza de libros dejando pistas con códigos QR. La adaptación de este juego podría consistir en que cuando un estudiante lea un libro, en lugar de devolverlo, deje un código QR en la biblioteca con una pista que a su vez pueda derivar a otras pistas hasta que otro estudiante encuentre el libro. Las pistas del juego

pueden ser fruto del trabajo en clase e incluir acertijos, preguntas relacionadas con contenidos de diferentes materias, etc. Este juego puede estar disponible en el horario de apertura de la biblioteca o realizarse en alguna ocasión especial como la semana cultural del centro.

- Fichas de competencia informacional: es posible añadir material auténtico como puede ser un billete de tren o una carta de un restaurante cuando el libro trate el tema y formular preguntas al respecto utilizando el blog de la clase o enlaces a aplicaciones como Kahoot (<https://kahoot.it/>). También, si la historia cuenta que el viaje que va a realizar alguno de los personajes, se le podría añadir un enlace a la página de algún medio de transporte, como puede ser Renfe (<http://renfe.com/>), y preguntarle por horarios, precios y posibles descuentos.
- Diccionario. Para facilitar el aprendizaje de palabras nuevas tanto en español como en lengua extranjera, es posible añadir un código al lado de esas palabras que lleven a la traducción de la palabra en la lengua materna, a la definición en un diccionario monolingüe o a un diccionario de sinónimos. Cabe destacar que el alumnado podrá mejorar su pronunciación también ya que la mayoría de los diccionarios en línea cuentan con la transcripción fonética e incluso con el audio de la palabra pronunciada con diferentes variedades de la lengua.
- Audiolibro: el código puede dirigir a un audio con la pronunciación de ciertas palabras o incluso al audio completo del texto para que el lector mejore no solo la comprensión escrita sino también la comprensión oral. Del mismo modo, se pueden incluir actividades que permitan la repetición fonética de determinadas palabras, ya sea por su dificultad o por ser de nueva incorporación, para que el lector mejore la pronunciación en esa lengua.
- Intercambio con estudiantes extranjeros: puede realizarse a través de un club de lectura, de un foro o mediante actividades coordinadas en torno a una lectura. Por ejemplo, el alumnado español realizará grabaciones de un texto que escucharán los estudiantes extranjeros y viceversa, harán un *booktrailer* para recomendar una lectura, etc.

La Tabla 1 resume las tareas propuestas de lectura enriquecida utilizando los códigos QR. Se han destacado las destrezas que se trabajarán principalmente, como puede ser la comprensión auditiva al escuchar una canción. La clasificación propuesta tiene en cuenta las categorías establecidas que el hablante debe dominar según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2002), como son: escribir (expresión escrita), hablar (expresión oral, interacción oral) comprender (comprensión de lectura, comprensión auditiva). Partiendo de los objetivos que persiga cada actividad, se pueden trabajar las distintas competencias clave, si bien la competencia en comunicación lingüística y la competencia digital están implícitas en todas ellas.

Tareas	Objetivos	Destrezas				
		EE	EO	IO	CL	CA
Club de lectura	Intercambiar opiniones sobre la lectura	X	X	X	X	X
Booktrailers y reseñas:	Realizar un resumen de la lectura	X	X		X	X
Escritura creativa	Inventar una historia	X				
Itinerario lector personalizado	Consultar otras obras				X	

Información literaria	Conocer la biografía del autor y su contexto histórico				X	X
Música	Contextualizar el texto y amenizar la lectura					X
Geografía	Situar el lugar y aprender geografía				X	
Cine	Difundir la cultura cinematográfica y audiovisual					X
Obras completas	Fomentar la lectura digital				X	
Cita a ciegas con un libro	Despertar el interés por un determinado libro				X	
Juegos	Fomentar la lectura de forma lúdica. Ej.: caza de libros	X	X	X	X	X
Fichas de competencia informacional	Localizar y seleccionar de forma eficaz información relevante	X			X	
Diccionario	Aprender palabras nuevas				X	X
Audiolibro	Mejorar la comprensión oral y la pronunciación				X	X
Intercambio con estudiantes extranjeros	Realizar de forma conjunta actividades de fomento a la lectura	X	X	X	X	X

Tabla 1. Resumen de las tareas propuestas a través de los enlaces QR

Conclusiones

La versatilidad y transversalidad de las aplicaciones educativas que ofrecen los códigos QR favorecen su uso en cualquier etapa educativa. A lo largo de este artículo, se han mostrado algunas propuestas encaminadas a mejorar las destrezas lingüísticas de forma integrada, haciendo hincapié en la comprensión lectora. Algunas de las actividades podrán realizarse de forma aislada en una clase o incluso ser propuestas para su realización en casa, mientras que otras pueden formar parte de un proyecto más ambicioso a nivel de centro.

A pesar de que no todos los centros educativos disponen de los mismos recursos digitales, la mayoría cuenta con una sala de informática donde se podrían instalar aplicaciones en los ordenadores para leer códigos QR. La biblioteca escolar también puede jugar un rol muy importante y abrirse a toda la comunidad educativa con la inclusión de códigos QR con enlaces a libros enriquecidos en diferentes partes del centro educativo, como puede ser en un panel en el patio o en la entrada. Asimismo, muchas actividades propuestas con los códigos QR las podría realizar el alumnado en casa y, de no contar con acceso a internet, en alguna biblioteca pública.

En definitiva, la inclusión de los códigos QR en los libros supondrá un acercamiento a la realidad del alumnado que favorecerá su interacción con más de un estímulo a la vez, una mayor autonomía en su

aprendizaje e interés por la lectura. Asimismo, contribuirá a mejorar las competencias clave, especialmente la competencia en comunicación lingüística y la competencia digital.

Referencias

- Belloch Ortí, C. (2006). *Aplicaciones Multimedia Interactivas: Clasificación*. Valencia: Unidad de Tecnología Educativa, Universidad de Valencia. Recuperado de: <https://goo.gl/NTZZMQ>
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Traducido por el Instituto Cervantes. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte y Anaya. Recuperado de: <https://goo.gl/TqtckY>.
- Orden de 31 de julio de 2014, por la que se aprueba el III Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado*. BOJA, núm. 170 de 2 de septiembre, pp. 9-34. Recuperado de: <https://goo.gl/m8Y1ZS>.
- Román Graván, P. (2012). Diseño, elaboración y puesta en práctica de un observatorio virtual de códigos QR. *@tic, Revista d'innovació educativa*, 9, pp. 96-107. Recuperado de <https://goo.gl/hX47X8>.
- Román Graván, P.; Martín Gutiérrez, Á. (2013). La formación de docentes en estrategias innovadoras de enseñanza y aprendizaje: los códigos de respuesta rápida o códigos QR. *Revista Didáctica, Innovación y Multimedia*, 26, pp. 1-14. Recuperado de: <https://goo.gl/9RcPi9>.
- Soccavo, L. (2011). Comprendre la 4e révolution du libre. Enjeux pour l'interprofession. En Benhamou, P. (Presidencia) *Congrès i-expo 2011*, organizado por la GFII, Session Economie de la connaissance et livres numériques : quels modèles économiques pour quels usages ? Congreso llevado a cabo en París, Francia. Recuperado de: <https://goo.gl/r1AU8u>.

*Sección dos: Textos La importancia de la TAC en la educación y cambios sociales***Avatares de la Innovación. El Colegio Narval de Cartagena: Aventuras y desventuras de un colegio innovador. 20 años enseñando para ser felices¹**

Avatars of innovation. Narval school of Cartagena: adventures and misadventures of an innovative school. Twenty years teaching to be happy

Ana Zamora
Colegio Narval
ana.zamora@gmail.com

Resumen

El presente trabajo narra la experiencia del Colegio Narval de Murcia en la toma de decisiones para transformar pedagógicamente el centro de camino a la innovación educativa. En este proceso se dará cuenta de los pasos que se han de seguir si se pretende abordar un cambio en la educación con garantías. Se responderá a cuestiones como si la tecnología sin el cambio metodológico tiene el poder de modificar el proceso didáctico o, por el contrario, la verdadera innovación educativa es aquella que da respuesta a las dificultades encontradas en el camino. La tecnología no es más que una aliada para transformar la escuela desde una visión integral, plano a plano.

Abstract

This paper tells the experience of Narval School of Murcia in the moment of taking decisions in order to reach the pedagogical transformation of the school in the way of educative innovation. Through this process we will inform of the steps to be taken if one intends to make a change in education with guarantees. We will answer questions as if technology without methodological change has the power to modify the didactic process or, in the contrary, technology is no more than an ally to transform the school from an integral vision, plan to plan.

Palabras clave: Educación, Tecnología, Transformación pedagógica, Cambio metodológico.

Keywords: Education, Technology, Pedagogical transformation, methodological change.

¹ Recibido: 20/09/2017 Evaluado: 30/09/2017 Aceptado: 30/09/2017

Introducción

Este mes de septiembre ha dado comienzo nuestro décimo segundo aniversario de andadura, con la sensación de caminar con el paso firme y el rumbo deseado, posicionándonos con fuerza como centro concertado de referencias en innovación pedagógica en la Región de Murcia.

Pero llegar a este punto no ha sido rápido ni sencillo, nos ha supuesto mucho esfuerzo, trabajo e implicación, e incluso momentos de sentirnos muy perdidos, incomprendidos, hasta el punto de plantearnos si sabíamos a dónde queríamos llegar. Por eso ahora nos toca hacer balance y plasmar nuestra experiencia, sin tapujos, para que pueda servir a otros centros, no solo de guía para la implantación de un proyecto de innovación pedagógica, sino también como reflejo y consuelo de quebraderos de cabeza y sinsabores.

El Colegio Narval es un centro concertado, laico, con un equipo docente eminentemente joven y situado en un barrio residencial a las afueras de Cartagena, Murcia. En él desarrollamos las cuatro etapas educativas, Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en cuatro líneas por nivel (a excepción de Bachillerato), y con un total de 1500 estudiantes.

Nos fundamos como Cooperativa de enseñanza en 1997 y, en la actualidad, contamos con un total de 42 socios cooperativistas y más de 100 profesionales entre docentes y personal de administración y servicios. Este es el segundo curso de rodaje de nuestro proyecto de innovación pedagógica con tecnología Apple, aunque tuvimos que partir de un primer año cero de planificación y reorganización.

Un comienzo ilusionante

Esta aventura comienza en junio de 2015, cuando un cambio en el equipo de presidencia, pone al frente de la institución a una maestra de Educación Física con la firme idea de cambiar las cosas. La conexión de esta idea con los equipos directivos pedagógicos de las distintas etapas educativas fue inmediata y, sin pensarlo demasiado, nos pusimos manos a la obra.

La idea inicial era la de implantar dispositivos iPad de Apple en todas las aulas y, a través de esta herramienta, desarrollar nuevas metodologías como el aprendizaje basado en proyectos (ABP) y el trabajo cooperativo, fundamentalmente. Partíamos del convencimiento de que, como afirma Montegudo (2012) “la aparición y evolución de los dispositivos móviles en la sociedad actual ha sido tan vertiginosa que la educación no puede ni debe quedarse al margen de este rol respecto a la tecnología” (p. 246).

Este planteamiento inicial supuso una puesta en común de criterios e ideas por parte de los equipos pedagógicos y de gestión del centro que demoró el inicio de las actuaciones hasta que finalizó el curso escolar. Buscábamos realizar un cambio en nuestra institución, pero éramos conscientes de que “el cambio educativo implica no sólo discutir respecto de su devenir, sino asumir con decisión, toma de

postura, argumento y compromiso una profunda transformación personal, pero también grupal e institucional” (Altopiedi y Murillo, 2010, p. 49).

El primer paso, dadas las fechas en las que nos encontrábamos (finales de junio de 2015), fue reunir a las familias del alumnado del centro para compartir con ellas todo lo planteado hasta el momento e informarles de los costes que esto suponría, tanto para la institución como para ellas, pues coincidimos con lo planteado por Bolívar (2006) al afirmar que:

Incrementar el capital social al servicio de la educación de los ciudadanos supone, en primer lugar, ponerla en conexión con la acción familiar, pero también extender sus escenarios y campos de actuación al municipio o ciudad, como modo de hacer frente a los nuevos retos sociales (p. 120).

La intención era buena, pero este tipo de reuniones deben ser minuciosamente planificadas y diseñadas, cuidar muy bien todos los detalles, desde las informaciones, para que sean claras y proyecten seguridad a las familias, hasta el entorno y los tiempos, para que estas puedan resolver sus dudas y formular cuestiones sin dilatar los tiempos. Sin embargo, nosotros no tuvimos en cuenta ninguno de estos aspectos, y realizamos las peores reuniones de padres que se pueden plantear.

Una reacción inesperada

Pese a que la convocatoria a las familias se realizó vía mail, fue muy complicado llegar a todas ellas por encontrarse ya de vacaciones. Así, la reacción a nuestro planteamiento distó mucho de la perspectiva ilusionista con la que partíamos.

La premura y el carácter impositivo del planteamiento inicial, la falta de consenso con las familias y los costes económicos que les suponían, hicieron de estas reuniones auténticas batallas campales. Muchas familias no entendían por qué no se les había informado con más tiempo, otras no veían justificada la necesidad de adquirir un dispositivo de un coste tan elevado y otras, incluso, no confiaban en que un cambio metodológico fuera positivo para el desarrollo académico de sus hijos e hijas. Nos topábamos de frente con los obstáculos expuestos por Kñallisky (2003).

Un nuevo planteamiento

Era evidente que, sin abandonar nuestra idea de querer cambiar las cosas, teníamos que replanteárnoslo todo. Esas reuniones, no solo supusieron reacciones negativas por parte de las familias, sino que, algunos de nuestros docentes, cayeron en la inseguridad y la incertidumbre. Los principales temores coincidían con los hallados por Riera *et al.* (2005): aumento significativo del tiempo dedicado a la labor docente; escasez de recursos tecnológicos; inquietud por cuál debería ser el cambio metodológico y sentimiento de poseer una formación tanto técnica como pedagógica insuficiente para emprender el proceso de cambio con total garantía.

La primera gran decisión que tomamos en este momento de necesaria reflexión, fue la de posponer el comienzo de este proyecto, y con él la implantación de tecnología en el aula, al comienzo del curso 2016/2017 -y no en septiembre de 2015 como era el planteamiento inicial-, lo cual permitía sentar unas bases más sólidas del proyecto, tomar en consideración las aportaciones de las familias y proporcionar seguridad al profesorado.

Emplazamos a las familias a nuevas reuniones en el mes de septiembre, en las que, si una cosa teníamos clara, era la necesidad de devolverles la confianza en nuestra institución y para ello, teníamos que hacer un planteamiento más global, donde todas las familias continuaran teniendo cabida.

El planteamiento no era fácil, decidimos crear dos líneas pedagógicas que coexistieran en el centro: una de enseñanza más *convencional*, donde el libro de texto fuera la herramienta de trabajo fundamental del alumno, y otra modalidad más innovadora donde el planteamiento principal era que el alumno, con el profesor como guía y asesor directo, fuera avanzando por su proceso de aprendizaje de una manera creativa, activa y aplicativa, desarrollando dicho proceso de aprendizaje con todos los recursos y posibilidades de creación que el iPad les proporcionaba, (Gliksman, 2014).

La elección de modalidad por parte de las familias fue absolutamente voluntaria y se realizó a través de una plataforma online por riguroso orden de inscripción. El resultado fue el siguiente: más de un cincuenta por ciento de las familias apoyaron desde el comienzo el proyecto de innovación pedagógica, continuando el resto en línea convencional, con libro de texto, posponiendo la opción de cambio a *innovación* para el siguiente curso escolar. Esta solución tenía un carácter transitorio, además, teníamos la convicción de que, en cuanto vieran trabajar y crecer a sus hijos, aprendiendo de otra manera, motivados, todo cambiaría y cobraría sentido, pero asumíamos que había familias que no iban a confiar a ciegas, que teníamos que mostrárselo primero. Para asegurar que esto fuera así, dedicamos todos los esfuerzos del curso 2015/2016 a dar estabilidad al proyecto a través de varias vías de actuación.

La planificación fue el punto de inflexión

La primera de ellas fue la asistencia por parte de los equipos directivo y de gestión del centro a una formación específica que Apple nos ofreció (*Education Strategic Planing*), donde nos pusieron delante de nuestra realidad, nos hicieron ver que una idea y mucha ilusión no son suficientes para llevar a cabo un proyecto de estas dimensiones. Entonces empezamos a trabajar, parándonos a pensar de verdad, por primera vez en todo este tiempo, en que queríamos cambiar y decidiendo y especificando cada uno de los pasos que teníamos que dar para conseguirlo. Fuimos así afrontando algunos de los retos expuestos por el INNEDU (2016), integrando la tecnología, modificando los tiempos y los espacios.

La importancia de la visión

Uno de los primeros planteamientos que tuvimos que hacernos fue el de plasmar algo que, muchas veces no tenemos ni definido o es una de esas frases institucionales a la que nos cuesta dar sentido, y era el porqué de nuestra existencia como centro, el para qué abríamos nuestras puertas cada mañana, qué podíamos y queríamos ofrecer a nuestros alumnos. Esta visión se convirtió en el punto de partida real de nuestro proyecto y en el estandarte que preside todos nuestros esfuerzos y actuaciones desde ese momento. Queríamos lograr que toda la comunidad educativa se sintiera involucrada en la escuela en el sentido en que Finn (1989) la concibe desde una doble dimensión: *belonging*, como la identificación con la escuela y *valuing*, como adhesión a sus valores y normas.

Equipo y comunidad

El siguiente paso debía ir dirigido a devolver la confianza y seguridad a la comunidad educativa. Para ello, lo primero que teníamos que definir de una forma clara y precisa, puesto que era nuestro objetivo primordial y motivo de esa necesidad inicial de cambio, era cómo queríamos que fuera el aprendizaje de nuestros alumnos. Marcar una línea pedagógica firme sobre la que apoyar nuestra práctica docente y nuestras decisiones.

La forma en la que conseguimos devolver la seguridad al profesorado, a la vez que asentar los cambios metodológico que nos proponíamos, la encontramos a través de la formación de nuestros docentes. Establecimos un programa de formación continuo, durante este curso cero, 2015/2016, que cubriera las necesidades tanto metodológicas como tecnológicas y las uniera en unas sesiones aplicativas y prácticas que resultarán útiles para nuestro profesorado. Esto dio un resultado tan positivo que hemos continuado con esta práctica y cada año vamos renovando nuestro plan formativo en función de nuestras necesidades e intereses.

Por otro lado, transmitimos estas decisiones metodológicas a las familias de una forma práctica y sencilla, a través de unas sesiones-taller que les hicieron vivir en primera persona y, sobre todo comprender, aquello que queríamos que vivieran sus hijos e hijas a través de esta nueva práctica docente. La organización de estos talleres también se ha extendido en el tiempo. Son ahora sus propios hijos los que les muestran sus producciones y progresos a través de ferias y sesiones de participación con las familias. Logramos, así, ejercer el liderazgo pedagógico al que alude Santos Guerra (2017).

Infraestructuras y redes

Siendo conscientes de lo expuesto por Vélaz (2009) acerca del consenso generalizado en los procesos de acompañamiento en los inicios del ejercicio de la docencia que “no puede ni debe aprenderse, al menos no solamente, desde el enfoque disciplinar de la Academia, por ósmosis o mediante el ensayo-error en soledad” (p. 211), simulando la situación de adentrarnos por primera vez en la profesión

docente, decidimos fijar las bases de nuestro proyecto nutriéndonos de la experiencia de otros centros, visitando sus aulas, compartiendo con sus profesores, alumnos y equipos directivos.

Una de las cuestiones que más nos llamaba la atención de estas visitas, era que, en la mayoría de las ocasiones, las conversaciones terminaban versando sobre redes, antenas y puntos de acceso. Lo que nos hizo ir dándonos cuenta de la enorme importancia de contar con una infraestructura que acompañase al proyecto. Entendimos que ninguno de los esfuerzos anteriores podría materializarse si no contábamos con una infraestructura que los garantizase.

Dada la importancia y complejidad de este apartado, vimos la necesidad de delegar estas funciones en profesionales especializados. Realizaron una planificación en función de nuestras necesidades y posibilidades de inversión, y a partir de ahí, nos dotaron de la conectividad y recursos necesarios para que, en nuestro día a día, los profesores estuviésemos centrados en lo que debíamos estarlo, nuestros alumnos y sus aprendizajes.

Expectativas superadas

Todo esto nos llevó a vivir el comienzo y la implantación del proyecto con unas familias bastante más unidas y comprometidas con el proyecto, un profesorado implicado, con la idea clara de qué hacer y, sobre todo cómo y por qué hacerlo, y un alumnado absolutamente motivado. El curso 2016/2017 comenzó a rodar y todas las piezas fueron encajando. Nuestro profesorado comenzaba a desviar el protagonismo de las clases de sí mismos, a quien debía tomarlo, a nuestro alumnos. Estos comenzaban a crear y a desarrollar aprendizajes de forma cada vez más creativa y autónoma. De repente nuestro pasillos se habían vestido de trozos de tela verde, códigos QR y realidad aumentada. Cualquier rincón del centro era escenario de un vídeo donde los alumnos representaban alimentos intentando guardar el equilibrio para recrear la pirámide alimenticia o verlos preparar presentaciones que nada tienen que envidiar a las de sus profesores.

Sin darnos apenas cuenta, nos encontramos realizando eventos donde docentes de toda la región nos visitan y viene a nutrirse de nuestra experiencia, ayudando a otros centros, a través de la Unión de Cooperativas de enseñanza de la Región de Murcia, a poner en marcha sus proyectos e incluso a nuestros docentes realizando formaciones a otros docentes.

Pero si para nosotros hay un reconocimiento que realmente nos anima a seguir, es el mostrado día a día por nuestro alumnos y familias. Sabemos que nos queda mucho camino por delante y que las necesidades e intereses de nuestros alumnos son absolutamente cambiantes. Si queremos mantener el nivel motivacional y la implicación de nuestro alumnado, debemos crecer y avanzar con ellos y eso nos obliga a estar alerta y en constante renovación. Pero saber que cada día es un nuevo reto, verles crecer como personas, disfrutar aprendiendo y venir felices al colegio, hace de ese reto una ilusión y de un trabajo, una aventura.

Referencias

- Altopiedi, M. y Murillo, P. (2010). Prácticas innovadoras en escuelas orientadas hacia el cambio: ámbitos y modalidades. *Profesorado. Revista de Currículum y formación del profesorado*, 14 (1), pp. 47-70.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, pp. 119-146.
- Finn, Jeremy (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59 (2), pp. 117-142.
- Gliksman, S. (2014). *IPad in Education for Dummies*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- INNEDU (2016). *Guía práctica para el cambio educativo en España*. Madrid: Instituto de innovación en negocios educativos.
- Kñallisky, E. (2003). Familia-escuela: una relación conflictiva. *El Guinjuada*, 12, pp. 71-93.
- Monteagudo, J. (2012). Dispositivos móviles en el aula. El aprendizaje en nuestras manos. En J. Hernández, M. Penessi, D. Sobrino y A. Vázquez. *Tendencias emergentes en educación con TIC*. Barcenola: Espiral.
- Riera, J., Prats, M. A., Ávila, X., Sánchez, P. y Núñez, N. (2005). Expectativas y temores docentes ante la implementación de las TIC en los centros educativos. *TICEMUR*, pp. 384-393.
- Santos Guerra, M. A. (2017). *La gallina no es un águila defectuosa: organización, liderazgo y evaluación en las instituciones educativas*. Colombia: Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Vélaz, C. (2009). Competencias del profesor-mentor para el acompañamiento al profesorado principiante. *Profesorado. Revista de Currículum y formación del profesorado*, 13 (1), pp. 209-229.

Sección dos: Textos La importancia de la TAC en la educación y cambios sociales

Experiencias lectoras con jóvenes del municipio de Huatusco, Veracruz, México¹

Reading experiences with young people from Huatusco municipality, Veracruz, México

Irma Fernández Cantón
Universidad veracruzana de México
ifercanton@hotmail.com

Resumen

Ante la realidad que presenta México con relación a los índices de lectura que reflejan una baja comprensión lectora en todos los niveles del sistema educativo, se plantea en el nivel medio superior, a manera de caso, la creación de un *Círculo de lectura y Taller de expresiones con jóvenes del telebachillerato rural de Tlamatoca, en el Municipio de Huatusco, Veracruz*.

El proyecto tiene como objetivo contribuir al desarrollo del hábito lector y a la mejora de la comprensión a través de la lectura de textos literarios no obligatorios: a través de la lectura de textos literarios no obligatorios que, vinculados a otros textos, artes y tecnologías, provoquen en el lector una recepción placentera de la obra y el gusto por recrearla. Los resultados de la intervención ponen de manifiesto que se debe innovar para generar experiencias lectoras significativas con los jóvenes; al mismo tiempo, sugieren nuevas líneas que involucren el compromiso y la acción de la sociedad y de diversas instituciones de gobierno.

Abstract

According to Mexico's reality and its poor comprehension levels in agreement with the index of Reading results which are the reasons of why there is a low reading comprehension rate in all the grade levels, as an example, it is considered the possibility of create a *Reading circle and an expression workshop for the young people of the Rural High School of Tlamacota, at the Huatusco municipality, Veracruz*.

¹ Recibido: 16/05/2017 Evaluado: 15/06/2017 Aceptado: 20/06/2017

The main objective of this project is to support the development of the reading habit and the improvement of the reading comprehension through non-mandatory literary texts. These, in relation to other texts, arts and technologies, induce some sense of joy in the readers during their reading reception and the pleasure of recreating their writings.

The results of the intervention present the necessity of innovate to look for a way to foment a meaningful reading experience with the young people; they also come up with the construction of new systems that would involve the commitment and action of the society and governmental institutions.

Palabras clave: hábito lector, lectura placentera, comprensión lectora, intertextualidad.

Keywords: reading habit, leisure reading, reading comprehension, intertextuality.

“Todo principio es una invitación a quedarse”

Adolfo Córdova

Introducción

El presente trabajo surge a partir de la experiencia realizada durante un programa de posgrado cursado en la Universidad Veracruzana, México, cuyo nombre es *Especialización en Promoción de la Lectura*, con sede en la ciudad de Córdoba, el cual se desarrolló durante los meses de febrero de 2016 a febrero de 2017.

La Universidad Veracruzana pertenece a la Red Internacional de Universidades Lectoras, por lo que realiza diversas actividades orientadas al fomento de la lectura, como la creación de la colección de libros que forman la Biblioteca del Universitario, la realización del programa Martes de Lectores y Lecturas, la apertura para los estudiantes que siguen el Modelo Educativo Integral Flexible (MEIF) de la materia electiva “Taller de Promotores de Lectura” o la institucionalización del estudio de posgrado antes referido, el cual me dio la oportunidad de vivir una estancia en la Universidad de Cádiz, España.

El estado de Veracruz es muy extenso. Cuenta con 212 municipios ubicados en 71,820 km² y una población de 8'112,505 habitantes, de los cuales 4'203,365 son mujeres y 3'909,140 son hombres de acuerdo con los datos proporcionados por el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI). Veracruz es el tercer estado más habitado del país con muy diversas condiciones de vida, climas y situaciones geográficas. El Estado tiene amplios litorales y en pocos kilómetros pasa desde el nivel del mar hasta las altas montañas. Cabe mencionar que en esta región se ubica la máxima elevación del país, el Citlaltepētl, con 5636 metros de altura sobre el nivel del mar, también conocido como Pico de Orizaba.



Fuente: Imagen tomada de <https://google.com.mx/>

La Universidad Veracruzana tiene presencia en cinco regiones que son: Xalapa (capital de estado), Veracruz, Córdoba-Orizaba, Coahuila y Poza Rica. De acuerdo con la página oficial de la Universidad:

La población estudiantil en los cinco campus que integran la Universidad Veracruzana para el inicio de cursos del ciclo escolar 2016-2017 es de 63,369 estudiantes en programas de educación formal y 21,619 en los de educación no formal, por lo que la matrícula total es de 84,988 estudiantes.

Soy originaria de la ciudad de Huatusco de Chicuellar, perteneciente al municipio de Huatusco, el cual se encuentra ubicado en la región montañosa central del estado de Veracruz, que corresponde a la región universitaria de Córdoba-Orizaba. Este municipio lo conforman 77 localidades entre las cuales se encuentra Tlamoxtón, en el que se ubica el Telebachillerato del mismo nombre, donde se ha realizado la intervención que nos ocupa.

Mi formación profesional y de campo laboral se centra en el área de la educación. He sido docente en Telebachillerato tanto de sistema escolarizado como abierto. También he ejercido de coordinadora de aplicación de pruebas estandarizadas como los Exámenes Nacionales de Logro Académico en Centros Educativos (ENLACE) y en el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), por lo que conozco personalmente las dificultades e incongruencias que se dan entre las políticas federales y estatales en materia de educación y en la ejecución de dichos programas en la práctica cotidiana de los centros educativos.

En México, de acuerdo con la Encuesta Nacional de Lectura 2015, cada persona lee un promedio de 5.3 libros al año. La Universidad Veracruzana se preocupa por remediar, en la medida de lo posible, el bajo índice anual de libros leídos por persona en los estudiantes de nivel educativo superior. Sin embargo, considero necesario y conveniente atender esta problemática en los niveles educativos inferiores para evitar que se llegue con tanto rezago al nivel universitario. Es por ello que este estudio se ocupa del nivel educativo medio superior, al que pertenecen los Telebachilleratos.

En la actualidad, el Sistema Educativo Nacional cuenta con los siguientes tres tipos de Educación administrada por la Secretaría de Educación Pública: básica, media superior y superior. Cuando el estudiante concluye su educación secundaria, tiene la oportunidad de continuar en el nivel medio superior. Este se convierte en la piedra angular de su formación profesional y laboral, ya que busca promover la participación activa de los jóvenes, otorgándoles las herramientas para ello. Está conformada por dos opciones educativas: la de carácter propedéutico y la de carácter bivalente. Los jóvenes, respondiendo a sus necesidades e intereses, pueden cursarla en instituciones de nivel nacional de las cuales forma parte el telebachillerato con carácter propedéutico.

De acuerdo con los *Criterios generales para la distribución del Programa U079* (2014, p. 6) impulsado por el gobierno mexicano, el Telebachillerato:

Es el sistema de difusión de la educación media superior a través de medios televisivos, en circuito cerrado o abierto, cuyo objetivo es extender el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de brindar a un mayor número de personas las posibilidades de adquirir información y conocimientos. En los casos en que los estudios seguidos bajo este sistema tengan validez oficial, los alumnos deberán inscribirse y presentar exámenes para obtener los documentos que lo acrediten.

En 210 municipios del estado de Veracruz se encuentran establecidos 1.061 telebachilleratos que oficialmente se conocen como “Centros de estudio”. Estos cuentan con una población de 94.100 estudiantes, los cuales son atendidos por 4.807 docentes que funcionan frente al grupo y como coordinadores del centro.

Algunas particularidades de los telebachilleratos pueden ser:

- La sobrecarga administrativa de los docentes por la carencia de personal en esa área
- La deserción escolar a causa de la migración a otros lugares, principalmente al estado de México, y a los Estados Unidos de América, lo que va en detrimento de la eficiencia terminal
- Los profesores con perfiles diversos y sujetos de alta movilidad por cambios de adscripción
- La carencia de docentes bilingües en centros de habla indígena
- La escasez de bibliotecas, de equipos de cómputo y de conexión a internet
- Finalmente, la falta de laboratorios, talleres, aulas, mobiliario y equipo de estudio y, en algunos casos, edificios y terrenos propios.

La localidad de Tlomatoca cuenta con una población de 1.479 habitantes en 2010, según datos de la Secretaría de Desarrollo Social. La matrícula escolar de estudiantes de telebachillerato que cursaban el ciclo durante el segundo semestre del curso 2016-2017 en las condiciones antes descritas, fue de 25. Se eligió a estudiantes de segundo semestre para brindarles la oportunidad de transitar los siguientes grados, con más y mejores armas en su encuentro con la lectura, los libros y la literatura. Con ello se espera que dichos avances se reflejen cuando realicen el examen estandarizado del Plan Nacional de Lectura (PLANEA) que es aplicado a estudiantes de quinto semestre.

Descripción de la Intervención

De un universo de 25 lectores posibles, 20 aceptaron la convocatoria y concluyeron la experiencia un total de 19 estudiantes, lo cual es un signo favorable para la intervención. El trabajo consistió en la realización de 14 sesiones de 1 hora con 45 minutos, entre agosto de 2016 y febrero de 2017.

El objetivo general de la intervención ha sido contagiar el gusto por la lectura placentera contribuyendo en la formación y posible desarrollo del hábito lector en estudiantes del segundo semestre del telebachillerato Tlamatoca, a través de la implementación de un círculo de lectura paralelo a un taller de expresiones escénicas que vinculan textos y artes con apoyo de las tecnologías de la información y comunicación como un espacio alterno que complemente las limitadas actividades escolares en favor de la lectura placentera. Este objetivo está en consonancia con las ideas planteadas en otros trabajos como los de Solé (1992); Mac (1999) o Romero (2016).

El primero permite el acercamiento gozoso a textos literarios cuya metodología genera, estimula y desarrolla, el gusto por la lectura literaria placentera en los jóvenes y una oportunidad de aprendizaje, socialización y comunicación (Dueñas, Taberner, Calvo y Consejo, 2014). La selección de los textos se apoyó en recursos adquiridos durante las Experiencias Educativas de la Especialización en Promoción de la Lectura, encuentros con promotores de lectura, investigación de experiencias similares en contextos nacionales e internacionales y en los espacios mismos de oportunidad que han identificado los jóvenes en los dos instrumentos aplicados al inicio (Cerrillo y Yubero, 2003). De acuerdo con esta idea, Adolfo Córdova señala, en su blog sobre lectura *Linternas y bosques* “saber elegir lecturas es la tarea esencial del mediador”, cuestión que yo comparto y sobre la que hago un uso orientado de las tecnologías de la información y comunicación; en paralelo, en el taller de expresiones escénicas, como espacio de libre producción, se procura un ambiente creativo, cooperativo y colaborativo.

Para ello, el trabajo de intervención se basa en aportaciones de la Didáctica de la literatura, Intertexto, y teorías socioculturales tomadas de autores como Cassany (1994), Mendoza Fillola (2008) o Vygotsky (1978).

Para Cassany (1994), “leer significa comprender”. En ese mismo sentido apunta el esfuerzo realizado por Andrés Trapiello (2015), quien traduce el Quijote al español contemporáneo, para facilitar el camino a los nuevos lectores.

La primera lectura que abordé con los jóvenes fue *Las batallas en el desierto* del autor José Emilio Pacheco (2010). Es una novela que ha sido inspiración de una película y un video. Se encuentra entre la lista de las novelas propuestas en la página de promoción a la lectura y la escritura en nivel medio superior de la Secretaría de Educación Pública y un referente en la Experiencia Educativa de la Especialidad, así como citada por uno de los participantes.

El único ejemplar de la obra se pasó de mano en mano entre los jóvenes mientras realizaban lectura en voz alta de los 12 capítulos que la componen. Durante el proceso se invitó a la correcta pronunciación de las palabras y modulación de la voz para lograr un efecto placentero y comprensible al oído del lector y de sus co-lectores. En adelante se proyectó en la televisión una presentación audiovisual acerca de la biografía y obra del autor; se dieron referencias de la versión cinematográfica *Mariana, Mariana*,

dirigida por Alberto Isaac; y se presentó el video de la canción de Café Tacuba “Las batallas”, en el que se escucha a través de la radio el “Bolero Obsesión”, de Pedro Flores y un video documentado de los espacios culturales de la ciudad de México en los años cuarenta.

La siguiente lectura fue *Aura*, de Carlos Fuentes (2017). Para ello, se obsequió a cada uno de los participantes la obra escrita. Posterior a la lectura se habló de algunas características de la estructura del texto, de la biografía y obra del escritor; se realizó en diapositivas ejercicios de comprensión de lectura describiendo de manera oral características físicas y comportamientos de los personajes principales y situaciones dentro de la obra. Se ejercitó la imaginación a través de preguntas que conectaron con ambientes fantásticos. A fin de ilustrar ambientes no realistas se proyectaron en la pantalla imágenes de pinturas de la pintora Leonora Carrington.

El tercer libro seleccionado para ser leído con los jóvenes fue *El Principito*, del autor Antoine De Saint-Exupéry (1978), un clásico de la literatura. El comentario y análisis del texto se pospuso para dar lugar a una lectura que tuviera que ver con las celebraciones de las tradiciones de la región como son las fiestas de los Fieles difuntos y Día de muertos, mismas en las que participarían los alumnos del plantel. En México el 31 de octubre, 1 y 2 de noviembre se recuerdan a nuestros muertos. Por ello se eligió como lectura *La muerte madrina*, de los Hermanos Grimm. En seguida, se presentaron fragmentos de la adaptación cinematográfica *Macario*, de B. Traven, dirigida por el mexicano Rafael Gavaldón.

Todas las sesiones del círculo de lectura iniciaron y se desarrollaron así, con los participantes colocados en círculo. En el transcurso de las mismas se promovió la participación individual y colectiva en un ambiente de diálogo y discusión, a través del análisis del texto, de su contextualización y relación con las otras formas de lectura presentadas. La lectura se llevó a cabo en un ambiente cordial y ameno.

A la par de la experiencia con las lecturas en el círculo, los jóvenes tuvieron la libertad de seleccionar aquella que inspirara en ellos el gusto por recrearla mediante una presentación escénica en el patio de la escuela ante el resto de los compañeros. Dado el limitado tiempo del que se disponía para ello, se conformaron tres equipos, un equipo realizó la lectura del poema *En perseguirme mundo que interesas*, de nuestra Décima Musa Sor Juana Inés de la Cruz; el segundo equipo, la narración oral del cuento *La Muerte Madrina*, de los Hermanos Grimm; y, para finalizar, el tercero, conformado por tres jóvenes, realizó la representación escénica de un texto del cuento *El Principito*. Dicha representación, estuvo enmarcada por un bello paisaje campirano que permitió que el ambiente y los jóvenes participantes, se sintieran libres y en armonía.

Conclusiones

Realizar la intervención fue todo un reto. Factores como el tiempo, la distancia y las tecnologías de la información y comunicación que conforman condiciones de los telebachilleratos pueden ofrecer una experiencia de grandes contrastes. Hay computadoras y pantallas pero no hay señal de internet. Un reto que conocía perfectamente y que estaba dispuesta a correr. Una necesidad que requiere ser atendida y en la cual estuve dispuesta a trabajar.

Acometer un proyecto en un sistema escolarizado implica que horarios y fechas estén sujetas el calendario escolar. A las actividades académicas se suman las extracurriculares como asesorías y atención psicológica. Durante el periodo de implementación de la intervención los jóvenes participaron en varios eventos, entre ellos: Olimpiadas de conocimiento en diferentes asignaturas; Festival de 10 de mayo, Fin de cursos y actividades de fin de año; respondiendo a una invitación del Honorable Ayuntamiento de Huatusco, participaron en actividades del Día de Muertos, cabe destacar que esta festividad prehispánica es una tradición fuertemente arraigada; se realizaron eventos deportivos internos y regionales. Las participaciones de los jóvenes en dichas actividades requieren tiempo, dedicación y preparación por lo que en ocasiones fue necesario cambiar el horario, el día o definitivamente posponer la sesión. En alguna ocasión fue necesaria la suspensión de clases por las condiciones climáticas, ya que el camino para llegar a la escuela es de terracería.

Considero que el grupo de 19 estudiantes que participaron en esta experiencia han tenido una aproximación gozosa a la lectura, han podido vivir sobre un escenario la emoción de presentar en vivo ante sus compañeros el producto de un trabajo en colectivo, realizado por gusto. Durante este periodo se ha sembrado una semilla que es factible esperar rinda frutos en los siguientes semestres con estos jóvenes de telebachillerato.

Los planes, programas y estrategias (federales y estatales) de fomento a la lectura existen, pero no se logra su cabal aplicación porque no se cuenta con la infraestructura, no hay acervo adecuado, falta capacitación y estímulo a los maestros.

Se ha realizado, junto con tres compañeras de la Especialización en Promoción de la Lectura de la segunda generación Región Córdoba-Orizaba, la propuesta al gobierno estatal a través del Foro de Participación Ciudadana de diseñar e implementar políticas públicas que deriven en que el promotor de lectura tenga una figura al interior de los centros educativos.

La profesionalización de los promotores de lectura a través del programa de posgrado abre la posibilidad para las instancias educativas reconozcan y valoren la necesidad de estos agentes de cambio.

Referencias

- Cassany, D. (1994). La comprensión lectora. En D. Cassany, G. Luna y G. Sanz (1994). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Graó.
- Cerrillo, P. y Yubero, S. (coords.) (2003). *La formación de mediadores para la promoción de la lectura*. Cuenca: CEPLI (UCLM).
- Córdoba, A. Blog Linternas y bosques. *En el camino hacia la selección de libros para conformar una biblioteca infantil*, <https://goo.gl/vSd8Bs>, consultado el 13 de marzo de 2016.
- Dueñas, J. D.; Tabernero, R.; Calvo, V. y Consejo, E. (2014). La lectur literaria ante nuevos retos:

canon y mediación en la trayectoria lectora de futuros profesores. *OCNOS*, 11, pp. 21-43.

Fuentes, C. (2017). *Aura*. Madrid: Libros del zorro rojo.

Mac, M^a. Á. (1999). Propuesta de lectura intensiva. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 20, pp. 107-115.

Mendoza, A. (2008) *El intertexto lector*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes: Alicante.

Pachecho, J. E. (2010). *Las batallas en el desierto*. Barcelona: Tusquets.

Romero, M. F. (2016). La voz y la imagen de los cuentos en el imaginario colectivo desde la visión integradora del aula. En Álvarez, E., Martínez, M., Alejaldre, L. (coords.). *El cuento hispánico nuevas miradas críticas y aplicaciones didácticas*, (pp. 13-30). Valladolid: Agilice Digital,

Saint-Exupery, A. de (1978). *El Principito*. Madrid: Salamandra.

SEP Secretaría de Educación Pública. Gobierno de Méjico. *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. Recuperado de http://cort.as/_LpR

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.

Trapiello, A. (2015). *Don Quijote de La Mancha. Miguel de Cervantes*. Madrid: Destino.

Vygotsky, L. S. (1978). *Pensamiento y lenguaje*, Madrid: Paidós.

Sección dos: Textos La importancia de la TAC en la educación y cambios sociales

Diseño de aplicación Android para la mejora de la ortografía y evaluación de su implementación en aulas de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato¹

Design of Android application for the improvement of the spelling and evaluation of its implementation in Secondary Education and Baccalaureate classrooms

Ignacio Valdés Zamudio
Universidad de Cádiz
ignacio.valdeszamudio@gmail.com

Resumen

El presente siglo se caracteriza por el avance exponencial del conocimiento y de los recursos tecnológicos, así como por una necesidad de cambio constante en que los productos y servicios deben adaptarse continuamente a los nuevos contextos impuestos por los cambios sociales y tecnológicos. Por ello, hemos diseñado, creado e implementado una aplicación móvil para Android, denominada "Ortografía española", cuyo objetivo es el aprendizaje y la mejora de la ortografía en español de alumnos de cualquier nivel educativo. La aplicación responde a las necesidades propias de nuestro contexto social y tecnológico, pues proporciona una herramienta interactiva, inductiva y de fácil acceso para el desarrollo del autoaprendizaje basado en tecnologías móviles.

Abstract

The present century is characterized by the exponential advance of knowledge and technological resources, as well as by the need for constant change in which products and services are continuously adapted to the new contexts imposed by social and technological changes. For this reason, we have designed, created and implemented a mobile application for Android called "Spanish Orthography", which goal is the learning and improvement of the Spanish spelling of students of any educational level. The application responds to the needs of our social and technological context, as it offers an interactive, inductive and easily accessible tool for the development of self-learning based on mobile technologies.

¹ Recibido: 01/06/2017 Evaluado: 13/06/2017 Aceptado: 30/06/2017

Palabras clave: Aplicaciones Android, Ortografía, Enseñanza de lenguas, Autoaprendizaje, Educación.

Keywords: Android apps, Orthography, Language teaching, Self-learning, Education.

La aplicación

A menudo somos testigos de las diversas críticas que se le hacen a la educación, arguyendo que esta no ha sabido adaptarse a las nuevas necesidades que cada una de las épocas han ido requiriendo, especialmente como consecuencia del avance del conocimiento y la técnica. Nuestro trabajo forma parte de los múltiples intentos por adaptarnos a las nuevas necesidades impuestas por los avances tecnológicos, las demandas del alumnado, la adecuación a las características de este, etc.

Los libros de texto emplean metodologías deductivas de autoaprendizaje que no contribuyen a la construcción del aprendizaje por parte del alumno de manera autónoma. Por ello, y en un contexto innovador que proporcione soluciones a problemas educativos, proponemos un método basado en las metodologías activas e interactivas, con un enfoque inductivo y que haga uso de las TIC para la construcción del conocimiento del alumno de manera autónoma, en el contexto social y tecnológico propio de nuestro siglo; estas metodologías activas contribuirán a la formación y desarrollo de las competencias, al tiempo que fomentarán una actitud favorable hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje (Fernández, 2006).

Para ello, hemos diseñado, creado e implantado una aplicación móvil para Android denominada "Ortografía española" (disponible en: <https://goo.gl/I33VEI>), cuyo objetivo es el aprendizaje y la mejora de la ortografía en español para alumnos de cualquier nivel y que puede usarse en la mayoría de las asignaturas de currículo. La consideramos una herramienta innovadora de aprendizaje, en tanto que el propio profesor es el diseñador y creador del artefacto -y no un mero usuario de este-, que las apps como herramienta de aprendizaje es una metodología aún incipiente y, finalmente, que nuestra aplicación casa con los objetivos del Proyecto Lingüístico de Centro (PLC), pues pretende abarcar la mejora de la ortografía desde la totalidad de las materias académicas, y no solo desde la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, en consonancia con las propuestas en relación con la aplicación de los objetivos del PLC aportadas por la Consejería de Educación (2011).

La aplicación consta de un proceso de aprendizaje dividido en tres fases: aprendizaje, práctica y evaluación. Esta progresión se fundamenta en criterios pedagógicos, así como la metodología utilizada: ejercicios prácticos e inductivos que conducen a un aprendizaje intuitivo y natural. Hemos diseñado la app de tal manera que el usuario consiga intuir las reglas ortográficas a través del método de prueba-error para, finalmente, confirmar su hipótesis en la selección de la regla ortográfica que se estaba pretendiendo aprender. De esta manera, habremos conseguido que el usuario sea el constructor de su propio conocimiento -habrá tenido que reflexionar sobre la regla subyacente a los ejercicios que está llevando a cabo- y, por tanto, el grado de retención de las reglas ortográficas será mayor que con una mera exposición teórica de las reglas. En la segunda fase tenemos la posibilidad de poner en práctica los conocimientos adquiridos en la primera. Se propone al usuario una batería de palabras de las mismas reglas ortográficas, que habrá de ir rellenando de manera análoga a la primera fase. En esta

ocasión habrá más palabras para practicar y estas aparecerán de manera aleatoria. Finalmente, en la tercera fase, el estudiante podrá evaluarse del conjunto de reglas ortográficas, gracias a una batería de palabras que mezcla todas las reglas estudiadas. Al igual que en la segunda fase, las palabras aparecerán de manera aleatoria. Al terminar la prueba, se muestra en pantalla la puntuación obtenida. Además, en una sección específica y organizada por categorías, se podrá practicar la ortografía del vocabulario propio de cada una de las materias académicas (lengua española y literatura, matemáticas, ciencias de la naturaleza, ciencias sociales, educación física, educación plástica y musical, tecnología e historia de las religiones). La base de datos inicial se ha confeccionado a partir de Romero (2010a), Romero (2010b) y Hernández (2006), que luego hemos ampliado a través de búsquedas avanzadas para aumentar la cantidad de palabras útiles para los propósitos de la aplicación en nuestra base de datos.

Por último, hemos añadido una sección de utilidades, en la que se ha desarrollado un pequeño sistema de Inteligencia Artificial (IA), basado en el comportamiento de los Sistemas Expertos (cf. Mathivet, 2017), para determinar si la palabra que el usuario introduzca es aguda, llana, esdrújula o sobreesdrújula. Creemos que esta herramienta puede ser especialmente útil para los estudiantes de Educación Primaria y primeros cursos de Educación Secundaria Obligatoria. Asimismo, hemos incluido la posibilidad de que el usuario escriba o copie un texto de cualquier extensión y nuestra app le permita destacar las palabras agudas, llanas, esdrújulas o sobreesdrújulas del texto, a través de unos botones concebidos para dicha funcionalidad.

Hemos llevado a cabo una evaluación -a través de un *Technology Acceptance Model* (TAM)- del grado de aceptación de la aplicación por parte de los estudiantes, especialmente en lo referente a la *utilidad percibida* y a la *facilidad de uso percibida*; en concreto, en el IES Isla de León (San Fernando) durante el mes de abril de 2017, con alumnos de 1º de Bachillerato. Hacer este análisis es oportuno e imprescindible, puesto que, como apunta Yong (2004), sería un error no considerar el aspecto cultural de un artefacto digital si nuestra intención es implementar un instrumento con éxito.

A partir del TAM, hemos obtenido las siguientes conclusiones del análisis de los resultados: en lo referido al *saber*, se observa un grado muy alto de satisfacción con el contenido teórico de la app, un éxito en términos de *utilidad percibida*, si bien flaquea en la sección específica de las materias no lingüísticas, cuestión que se abordará y mejorará en futuros desarrollos de la aplicación. Confirmamos la *utilidad percibida* a través de sus comentarios, puesto que les ha servido, según sus palabras, “para saber técnicas que no he sabido”, así como que “había algunas reglas de ortografía que no me las había aprendido bien”, que “me ha ayudado mucho sobre todo con la g y la j” o, en general, “sí, ya que no me equivoco tanto”. Con respecto al *saber hacer*, se confirma una metodología y diseño de la app que contribuye al potenciamiento del desarrollo de las destrezas ortográficas, así como su *facilidad de uso percibida*. Esta se ve confirmada, también, a través de sus comentarios: “con las actualizaciones mejora y es muy útil”, “es muy cómodo”, “es muy divertido”, “cada vez que tenía tiempo de ocio y estaba aburrido, la cogía”. Finalmente, en cuanto al *saber ser*, los resultados son muy satisfactorios: “es una buena app para ayudarte a mejorar la ortografía con numerosas actividades que vienen bien a la hora de ayudarte con ella”, “me ha ayudado mucho”, “siempre se puede mejorar la ortografía y seguiré usándola”, lo que refuerza nuestra idea de que el uso de artefactos tecnológicos interactivos coadyuva a la motivación y disposición del alumno frente al aprendizaje, pues fomenta la autonomía de este al tiempo que le ofrece una herramienta próxima y alentadora.

Desde el punto de vista de la recepción, confirmamos el valor añadido que el uso de la *app* supone para el aprendizaje de la ortografía en español y las constatadas mejoras en el dominio de la ortografía que con ella pueden obtenerse, como se desprende de los resultados de nuestra investigación completa. En un mundo en el que todo sucede rápido y carecemos de tiempo, el hecho de poder tener acceso a un material educativo interactivo en nuestro bolsillo es muy alentador, especialmente si con ello reducimos la brecha económica que, en ocasiones, puede observarse en el ámbito educativo: con una *app*, no importan los recursos económicos de los que disponga el alumno -pues es gratuita- ni el lugar donde viva o se encuentre -pues está permanentemente disponible en los dispositivos móviles-. Asimismo, confirmamos la utilidad de los artefactos tecnológicos como herramientas para el fomento de la motivación y adquisición de conocimientos y competencias por parte de nuestros alumnos.

Finalmente, creemos que, con una profundización adecuada en futuras etapas de desarrollo de la aplicación, lograremos ofrecer una herramienta de alta calidad, tanto para nosotros como docentes como para el resto de la comunidad educativa. En este sentido, procuraremos la continuidad del proyecto para emprender acciones de calado que contribuyan a la consecución de los objetivos propuestos: la creación y perfeccionamiento de una aplicación con metodología y contenido innovador -la ortografía de la puntuación, ausente en el mercado de aplicaciones móviles que hagan uso de metodologías activas e inductivas-, en el contexto de un Proyecto Lingüístico de Centro, que responda a las necesidades educativas propias de nuestro siglo, adaptándose a estas, y que redunden en el aprovechamiento por parte del alumnado de cualquier nivel de herramientas e instrumentos que promuevan el desarrollo de sus competencias, de manera dirigida o autónoma.

Referencias

- Consejería de Educación. (2011). *Orientaciones metodológicas para la elaboración y puesta en marcha de un proyecto lingüístico en los centros de la Comunidad Autónoma de Andalucía*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI Revista de la Facultad de Educación*, nº 24, 35-56.
- Hernández, G. (2006). *Ortografía. Normas y estilo*. Madrid: SGEL.
- Mathivet, V. (2017). *Inteligencia Artificial para desarrolladores. Conceptos e implementación en Java*. Barcelona: Ediciones ENI.
- Romero, M.F. (2010a). *Lengua. Refuerzo. Recuperación*. Cuaderno 1º ESO. Zaragoza: Edelvives.
- Romero, M.F. (2010b). *Lengua. Refuerzo. Recuperación*. Cuaderno 2º ESO. Zaragoza: Edelvives.
- Yong, L.A. (2004). Modelo de aceptación tecnológica (TAM) para determinar los efectos de las dimensiones de cultura nacional en la aceptación de las TIC. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, vol. 14, n. 1

Sección tres: Experiencias, reseñas, debates e informes
La importancia de la TAC en la educación y cambios sociales

Los Aerolitos de Carlos Edmundo de Ory: presencia, ausencia y recepción en el currículum y en las aulas de Educación Secundaria Obligatoria en la ciudad de Cádiz¹

Carlos Edmundo de Ory's aerolitos: presence, absence and reception across curriculum and in compulsory secondary education classrooms at the city of Cádiz.

Dra. Milagrosa Parrado Collantes
Universidad de Cádiz
milagrosa.parrado@uca.es

Resumen de tesis

La tesis doctoral titulada *Los Aerolitos de Carlos Edmundo de Ory: presencia, ausencia y recepción en el currículum y en las aulas de Educación Secundaria Obligatoria en la ciudad de Cádiz*, dirigida por el Profesor Doctor Manuel Francisco Romero Oliva, director del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Cádiz, supone el punto de partida de un camino iniciático desde la epistemología del conocimiento filológico a las Ciencias Sociales para compartir y enseñar a disfrutar la obra de Carlos Edmundo de Ory en la formación de jóvenes lectores. Este camino iniciático del que hablamos no solo tiene su origen en el comienzo de esta investigación, sino que ha ido caracterizándose a partir de las prácticas realizadas en el Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, FP y Enseñanza de Idiomas (MAES) cursado en la Universidad de Cádiz en la promoción del 2011/2012. Estas prácticas fueron forjando nuestra identidad docente para la formación de jóvenes lectores que se materializa en la tesis doctoral.

Como hemos recalado, este camino desde una vertiente filológica a una concreción en las Ciencias Sociales, así como nuestra experiencia como docentes en prácticas supone un proceso indagatorio y de exploración que se materializa en el capítulo uno. En este primer capítulo, realizamos un recorrido de la enseñanza de la literatura al concepto de educación literaria desde una prospección histórica, situando como punto de partida la invención de la imprenta, hasta nuestros días. En esta revisión histórica hacemos hincapié en la conformación de la enseñanza de la literatura desde una visión de conformación del canon histórico como elemento vehicular para la recepción educativa literaria; además de esta revisión histórica en la que indagamos en la legislación educativa, tomando como

¹ Recibido: 27/09/2017 Evaluado: 30/09/2017 Aceptado: 01/10/2017

referencia el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCERL); la *Ley Orgánica de Educación* (LOE); la *Ley de Educación de Andalucía* (LEA); y la *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE), hacemos hincapié en nuestra propuesta de literatura fugaz como modelo de vinculación para una educación literaria en nuestros días.

Los modelos textuales para una educación literaria se han visto transformados debido, en buena parte, al afloramiento de las redes sociales que propician que se compartan, en un espacio muy limitado, eminentemente frases, tanto de creación de los propios usuarios, como *quotes* o aforismos de autores célebres; en este sentido, el término literatura fugaz se ajusta al género por antonomasia de nuestros días: la microficción. En el capítulo dos, por una parte, realizamos un estudio exploratorio del género, rastreando sus huellas y caracterizándolo, sobre todo, desde un enfoque para una educación literaria; por otra parte, analizamos los *Aerolitos* de Carlos Edmundo de Ory en relación directa con su *Diario* donde, a través de la narrativa autobiográfica, el autor hace aflorar estos minitextos que hemos recogido tras su lectura. Asimismo, ofrecemos una definición de los *Aerolitos* tomando como referencia otras definiciones dadas por diferentes autores, además de tomar como base las características del género microficcional. Por último, hemos caracterizado a los *Aerolitos* teniendo en cuenta los temas que tratan, en consonancia con las caracterizaciones que los distintos críticos han realizado sobre estos.

Aunque los *Aerolitos* oryanos se ajusten perfectamente a las características de estos nuevos modelos microfccionales para una educación literaria, la inadvertencia de sus textos se ha hecho patente a lo largo de toda la historia de la literatura. De esta inadvertencia nos hemos hecho eco en el capítulo tres donde hemos abordado la problemática canónica desde tres vertientes: en primer lugar, hemos hecho hincapié en el problema que ha planteado el estudio y la conformación tanto del canon escolar como del canon literario. En segundo lugar, tomando como referencia las variables propuestas por Montaner (2011) justificamos la inclusión de Carlos Edmundo de Ory en el canon literario. Estas variables para esta justificación se corresponden con la trascendencia histórica del influjo oryano concretada en la duración y su producción literaria; la importancia en el conjunto histórico, donde acuñamos el término de *Superafluencias* como clave oryana, además de su inclusión generacional periférica; y las innovaciones estéticas oryanas. En tercer lugar, tomando como referencia a Vicente-Yagüe (2015) justificamos la inclusión de Carlos Edmundo de Ory en el canon formativo, asignando a cada modelo propuesto por la autora, una serie de *Aerolitos* a modo de ejemplo.

Estos tres capítulos que hemos expuesto conforman nuestro marco teórico que se concreta en la segunda parte de nuestra investigación, el marco empírico, compuesto, a su vez, por dos capítulos.

El capítulo cuatro se centra en la metodología de nuestra investigación, marcando qué objetivos, hipótesis, problemas y población de estudio iban a determinar este estudio empírico llevado a cabo en seis centros de la ciudad de Cádiz, tres de carácter público (I.E.S. Drago; I.E.S. La Caleta; y I.E.S. Cornelio Balbo) y tres de carácter privado-concertado (Colegio Argantonio; Colegio San José –Las Esclavas-; Colegio Salesianos San Ignacio). Para la consecución del estudio se planifican una serie de técnicas y herramientas de evaluación respecto a la prescripción curricular; la planificación docente; el material docente (*checklist* de los libros de texto); y la recepción de los *Aerolitos* de Carlos Edmundo de Ory (cuestionario sobre educación literaria y los *Aerolitos*) en los estudiantes de Secundaria.

Estas dos últimas herramientas fueron validadas en el I.E.S. Fuerte de Cortadura y sus resultados fueron orientativos para la consecución de las encuestas en los otros seis centros. Los resultados estadísticos de las encuestas se recogen en el capítulo cinco: por una parte, recogemos un análisis descriptivo de la prescripción curricular y de las creencias y actuaciones docentes; por otra parte, recogemos un análisis estadístico comentado de los hábitos y creencias literarias de los estudiantes encuestados y de la recepción de los *Aerolitos*. Además de estos análisis, ofrecemos un estudio de las correlaciones entre los hábitos lectores de estos alumnos y la recepción de los *Aerolitos*.

En resumen, con este estudio proponemos establecer unas líneas de actuación para una educación literaria, a través de la figura y obra de Carlos Edmundo de Ory, en la voz de los lectores adolescentes.

Sección tres: Experiencias, reseñas, debates e informes
La importancia de la TAC en la educación y cambios sociales

La literatura inglesa en las aulas de Educación Secundaria Obligatoria: un estudio sobre su enseñanza y recepción en las materias lingüísticas del currículum en la provincia de Cádiz¹

The English literature in compulsory secondary education classrooms: a study about its teaching and reception in linguistics subjects of curriculum at the province of Cádiz.

Dra. Paula Rivera Jurado
Universidad de Cádiz
paula.rivera@uca.es

Resumen de tesis

Esta tesis doctoral, dirigida por el Dr. D. Manuel Francisco Romero Oliva y la Dra. Dña. Lucía Pilar Cancelas y Ouviaña La reflexión sobre el valor formativo de la literatura universal en Educación Secundaria Obligatoria supone el punto de arranque de esta tesis doctoral que centra su interés en los procesos de enseñanza y recepción de la literatura inglesa en los centros educativos de la provincia de Cádiz.

Desde este punto de partida, las líneas metodológicas que vertebran la estructura del trabajo se han organizado en torno a tres grandes bloques: el primero, dedicado a la fundamentación teórica; el segundo, destinado al marco empírico y, el tercero, a conclusiones.

En el primer bloque se han revisado las aportaciones teóricas respecto a la enseñanza y recepción de la literatura. Esta revisión se ha delimitado en cuatro capítulos con unos objetivos bien definidos:

El primer capítulo, que lleva por título *La enseñanza de la literatura en España: evolución de una disciplina*, se centra en trazar un recorrido histórico de las fases de evolución por las que ha atravesado el tratamiento de la literatura en España desde la Edad Media hasta nuestros días para conocer los modelos didácticos que se han empleado en cada momento. Por su parte, en el segundo capítulo *La enseñanza y recepción de la literatura desde las leyes educativas*, se realiza un análisis descriptivo del currículum en cuanto a una educación literaria en Educación Secundaria Obligatoria tomando como base aquellos documentos legislativos de referencia en el ámbito europeo, estatal y autonómico. En

¹ Recibido: 17/09/2017 Evaluado: 22/09/2017 Aceptado: 23/09/2017

cuanto al tercer capítulo, *Sobre el canon y la recepción de la literatura en la escuela: revisión del estado de la cuestión*, se aborda la recepción de la literatura en la escuela desde varias líneas de discusión: por un lado, desde el concepto de canon literario; por otro, desde la literatura juvenil y su contribución a la formación literaria y, en tercer lugar, desde el acceso a la literatura clásica a través de ediciones adaptadas, íntegras y lecturas graduadas. Por último, el objetivo del cuarto capítulo *La recepción de la literatura desde la formación lectora y literaria*, se centra en revisar la recepción de la literatura desde el prisma de la formación lectora y literaria. De este modo, por una parte, la doctoranda aborda los conceptos de competencia lectora y competencia literaria, así como la recepción desde su concreción en la didáctica de la literatura. Por otra, los conceptos de intertextualidad e intertexto lector como elementos claves de la formación literaria. Por último, tras trazar una aproximación a las preferencias lectoras actuales, se revisan dos de los agentes claves en la formación lectora y literaria: el profesorado y el ámbito editorial.

El segundo bloque (marco empírico), correspondiente a los capítulos quinto y sexto del trabajo doctoral, recoge la metodología empleada y el análisis de los resultados tras el estudio de campo:

El quinto capítulo, *Metodología de la investigación*, presenta la metodología seleccionada, la muestra del estudio y el procedimiento de la investigación. Este último punto se ha dispuesto en tres partes cada una de las cuales se ha vinculado a los objetivos marcados: la primera, en relación con los recursos didácticos proporcionados por las editoriales; la segunda, respecto a la competencia literaria e intertexto lector de los estudiantes y la tercera, respecto a la planificación y creencias docentes. Por su parte, en el sexto capítulo *Análisis de los resultados*, la doctoranda describe y analiza los resultados obtenidos desde cada una de estas tres partes de la investigación:

- a. En cuanto a los recursos editoriales, recopila y analiza todas aquellas obras de procedencia inglesa de distintas editoriales educativas para conocer qué tipo de enfoque metodológico de esta literatura presentan y cómo editan estas obras.
- b. En cuanto al alumnado, ha analizado varios ámbitos: primeramente, cómo el estudiante recepciona la obra de procedencia inglesa. En segundo lugar, cuáles son sus preferencias lectoras y, si entre ellas, se encuentran obras en lengua inglesa. Y, en tercer lugar, cuáles son las vías por las que el estudiante es capaz de identificar estas obras.
- c. En cuanto al profesorado, ha analizado igualmente varios ámbitos: en primer lugar, su formación académica, su trayectoria profesional y las materias lingüísticas que imparte, como variables que pueden determinar los procesos de enseñanza y recepción de la literatura inglesa. En segundo lugar, cómo abordan su planificación -desde los diferentes niveles curriculares- para el desarrollo de la competencia literaria a través de obras de procedencia inglesa y, en tercer lugar, cuáles son todas aquellas creencias de los docentes respecto a la presencia de estas obras en las aulas de Educación Secundaria Obligatoria.

Por último, en el tercer bloque, se recogen las conclusiones finales. Estas conclusiones se han abordado desde dos perspectivas: por un lado, desde la triangulación de los resultados y, por otro lado, a modo de discusiones finales:

En la triangulación de los resultados, la doctoranda ha validado y contrastado los resultados obtenidos desde distintos enfoques. Este proceso cruzado ha permitido plantear las conclusiones que se han

alcanzado tras los hallazgos obtenidos desde cada una de las partes de la investigación. Por su parte, en las discusiones finales, plantea una reflexión crítica a partir de los resultados obtenidos y esboza posibles aportaciones para una didáctica de la literatura universal a partir de obras de la literatura inglesa.

Sección tres: Experiencias, reseñas, debates e informes
La importancia de la TAC en la educación y cambios sociales

Una vida de educación¹

A life of education

María Jesús Garrido Díaz
Universidad de Cádiz
garridodiazmariajesus@hotmail.com

Las experiencias que obtenemos a lo largo de nuestra vida son valiosas, y más aún cuando aportan tanto como historias de vida de profesores que nos hablan del bonito y satisfactorio recorrido en su vocación de magisterio. Estas personas nos demuestran que el deseo de seguir avanzando en una profesión es independiente a la edad, ya que si realmente es algo que te completa, se sigue teniendo el mismo interés que cuando se empieza.

“Maestro” es la palabra más bonita, mucho más que profesor, ya que refleja la cercanía con el alumno, disfrutando con lo que podemos enseñar.

El libro del que hablamos, titulado *Miradas y voces de maestros jubilados: una investigación desde la narrativa*, está basado en historias de vida de maestros y maestras que han llegado a su jubilación. A través de sus narrativas, comparten sus avatares personales y profesionales, transmitiendo sus emociones y experiencias en el magisterio. De esta manera el lector puede comprender esa historia de vida que les pertenece y generosamente nos brindan.

Es una obra de autoría compartida, escrito por profesorado de la Facultad de Educación de la Universidad de Cádiz.

El libro está estructurado en diez capítulos en los que cada autor escribe sobre una historia de vida que procede de entrevistas que realizan a maestros y maestras, los cuales nos transmiten sus experiencias en el ejercicio del magisterio.

La técnica para adquirir las diferentes historias de vida es la grabación de entrevistas con preguntas abiertas que se convierte en una metodología fundamental para extraer informaciones.

¹ Recibido: 10/09/2017 Evaluado: 20/10/2017 Aceptado: 25/10/2017

Es una investigación biográfico-narrativa que se utiliza como modo de conocimiento: el relato capta la riqueza y detalles de las experiencias de cada maestro como sus motivaciones, sentimientos, deseos o propósitos, captando los aspectos más personales de cada persona, que no pueden ser expresados mediante otros métodos.

Estos maestros tienen en común que han ejercido su profesión en Cádiz, en distintas ciudades de esta provincia, bien porque son natales de la ubicación o porque estuvieron destinados en Cádiz y decidieron pasar su jubilación también en la provincia.

Las historias relatadas se sitúan en los años setenta, año de la transición a la democracia española, periodo de cambios que afectaron a la gente joven que se incorporaba a la docencia. Convencidos de que podían encaminar la educación hacia las experiencias innovadoras inspiradas en movimientos de renovación pedagógica.

Estos maestros y maestras aluden a cuestiones que se dan en el magisterio hoy en día, como: la poca implicación de las familias, algo que siempre ha sido fundamental y se está perdiendo; o como las actividades extraescolares para la convivencia entre alumnos, padres y centro, que tampoco son lo que eran.

Uno de los temas a destacar que tratan los protagonistas es la relación entre alumnado y profesorado, que constituye un modo de relación con importantes consecuencias para la formación de los estudiantes. El factor más influyente en el rendimiento escolar del alumnado es el clima emocional en el aula, ya que se debe promover un espíritu activo, participativo y de total armonía. Aunque también debemos decir que la familia es la clave para el desarrollo de las emociones y sentimientos de los alumnos.

Con ello resaltamos, la primera historia “Trazos de un maestro: don Daniel” que nos relata M^a Jesús Bernal Acuña, en la que se da importancia a la formación integral del alumno mediante una comunicación didáctica con el juego, compañerismo, etc. En definitiva, los maestros tenían una responsabilidad especial con sus alumnos para que se sintieran cómodos y expresaran sus emociones y sentimientos. En la educación marianista se pone de manifiesto el espíritu de familia dentro del colegio.

Podemos destacar que todos de una forma u otra se centran en la felicidad que supone para el alumnado el aprendizaje, ya que un contexto fundamental son las raíces de la educación de un niño. La educación se muestra como factor para el desarrollo integral de la persona, que se debe abarcar con plenitud.

Otro de los aspectos que trata este libro, es la movilidad del profesorado hasta encontrar una plaza fija, como ocurre en la historia relatada por Beatriz Pérez titulada “La maestra muchachita”, protagonista que fue trasladada de su tierra natal a Cádiz para ejercer su profesión, destacando la independencia y voluntad personal para vivir este oficio, pero siempre mostrando una imagen positiva y optimista del magisterio.

En la historia que relata Paula Rivera Jurado, titulada “Recordar y compartir las vivencias escolares lectoras desde la voz del docente jubilado: una historia de vida”, se explica que estos docentes son

como “tesoros vivos”, en especial la señorita Margarita, protagonista de su historia y concedora de varias generaciones. Con esta denominación hace referencia a lo valiosos que son estos seres humanos, ya que guardan en su memoria un patrimonio histórico-educativo inmaterial.

Para ello es importante que este oficio se realice con una total vocación. El profesorado debe implicarse totalmente con los alumnos y sentirse cómodo en su profesión. Este es un aspecto que se resalta en todas las historias narradas, y es que todos muestran una faceta muy positiva, bonita y satisfactoria de su profesión.

Es por ello que cuando llegan a su jubilación muchos sienten una enorme añoranza de los tiempos en los que ejercían el magisterio, echan de menos los colegios en los que impartían clases e incluso en ocasiones no dejan de ejercer la actividad de docente porque el trabajo les encanta, como ocurre en la historia de una profesora jubilada titulada “Historias de vida: la profesión de enseñar a profesores” de Noemí Serrano.

En la última historia, que se titula “La eterna juventud”, Víctor Amar divide, en dos aspectos la jubilación, con como “te jubilas” y “te jubilan”. La primera hace referencia a que lo haces por decisión o elección propia y la segunda porque te dicen que es lo que debes hacer, aunque sientas que no es eso lo que quieres aún.

Aquí vemos como la vocación y la profesión no se diluyen, sino que se llevan dentro. Son dos aspectos que no pueden separarse ni eliminarse en quien se ha jubilado, es algo que persiste mientras queden recuerdos.

En definitiva, es un libro cargado de una decena de historias de maestros y maestras jubilados que contribuyen a recuperar la memoria de la escuela. Son testimonios narrados que muestran la complejidad de la educación y las diferentes exigencias del oficio.

El profesorado debe conectar de forma adecuada con el alumnado y preocuparse por la situación personal, encargarse además de transmitir conocimientos y valores con un comportamiento ejemplar.

El maestro y maestra deben emplear una técnica activa y participativa en el aula, incorporando las tecnologías al proceso de enseñanza-aprendizaje; deben descubrir siempre aspectos para cambiar y mejorar el sistema educativo.

Estos profesionales están convencidos de que otra educación es posible, ya que al ejercer en una época de transición, debieron impulsar experiencias innovadoras inspiradas en reflexiones del movimiento de renovación pedagógica, prácticas que se consolidaron e incorporaron a la educación de este país.

Es un libro totalmente recomendable para todos los públicos en especial para los nuevos docentes en el área de la educación, ya que con cada una de las historias que relatan podemos sacar muchas ideas sobre cómo impartir la educación en el aula, o qué caminos debemos elegir como docentes, para una mayor plenitud en la tarea educativa.

Como ya sabemos toda profesión hay que realizarla con total vocación, pero en especial ésta hay que

llevarla a cabo con mayor implicación, ya que de la docencia depende algo tan valioso como la educación y cultura de un niño.

Personalmente, elegí esta carrera porque la enseñanza, el transmitir conocimientos a otras personas, en especial a los niños, es algo muy gratificante y especial para el profesorado, y esto puede reafirmarse con la ilusión personal que muestra cada docente mediante las historias narradas, en las que cada maestro o maestra se sienten orgullosos de su trabajo al ver que en los niños obtienen resultados, que todos los valores culturales y enseñanzas que transmiten son bien correspondidos.

Un pasaje especial de este libro que puede ser fundamental para un profesional de la enseñanza es que “La educación proporciona raíces y alas; raíces para identificar tus orígenes y alas para volar”. Con ello, queda aún más claro que con la Educación, al poseer conocimientos y cultura, podemos llegar muy lejos, pero sin ella no podemos llegar a nada.

En definitiva, es un libro entrañable y que recomendaría totalmente y aún más para personas que tengan una situación similar a la mía, y que van a adentrarse en el mundo de la enseñanza.

Referencias

Amar Rodríguez, V. (Coord.) (2016). *Miradas y voces de maestros jubilados: una investigación desde la narrativa*. Granada: Ediciones Octaedro Andalucía.

Evaluadores

La revista cuenta con la participación hasta la fecha, de los siguientes evaluadores:

ARAGÓN NÚÑEZ, DRA. LOURDES. Departamento de Didáctica. Área de Didáctica de las Ciencias Experimentales. Facultad de Ciencias de la Educación Universidad de Cádiz

ARAGÓN, DRA. ASUNCIÓN. Facultad de Filosofía. Universidad de Cádiz

BADESA, DRA. SARA DE MIGUEL. Universidad Facultad de Formación de Profesorado y Educación Universidad Autónoma de Madrid

BALCHES ARENAS, PROF. SERGIO. Profesor del Departamento de Filología Románica. Universidad Jagelónica de Cracovia

BARRAZA VALENCIA, DR. OSVALDO. Profesor Asistente de la Universidad de Chile. Education, Universidad

BASANTA Y ROMERO-VALDESPINO ALMUDENA. Universidad de Amberes-Universidad Católica de Lovaina la Nueva / VAN SON Ludwina.

BAS PEÑA, DRA. ENCARNA. Profesora Titular de la Universidad de Murcia Departamento de Teoría e Historia de la Educación

BELTRÁN ROSILLO, PFRA. SALOMÉ. San José de Calasanz (Rota) Profesora Ed. Primaria

BORONAT MUNDINA, DRA. JULIA. Facultad de Educación. Universidad de Valladolid

CASANOVA CORREA, DR. JUAN. Profesor Contratado Doctor Departamento de Didáctica. Área de didáctica de las Ciencias Experimentales Universidad de Cádiz

FERNÁNDEZ SOTO, DRA. CONCEPCIÓN. IPEP, Investigadora del CEMyRI, Almería

GAGO, CARLOS Área de Sociología, Departamento de Economía General, Universidad de Cádiz

GARCÍA MARCOS, DR. FRANCISCO. Catedrático del área de Lingüística General. Departamento de Filología. Universidad de Almería

GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, DRA. SILVIA. Departamento de Psicología. Universidad de Cádiz

GIACHI DR. SANDRO. Instituto de Estudios Sociales Avanzados. Consejo Superior de Investigaciones Científicas

GONZÁLEZ FERRERAS, DRA. GEMA. Docente del Área de Sociología. Facultad de Empresariales Universidad de Cádiz

HEREDIA PONCE, DR. HUGO. Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Cádiz

HERNÁNDEZ GUERRERO, DR. JOSÉ ANTONIO. Departamento de Filología. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Cádiz

KRUSZYNSKA, PFRA. AGNIESZKA. Profesora asociada en la Cátedra de Estudios Hispánicos. Universidad de Lodz

LIMÓN MENDIZÁBAL, DRA. MARÍA ROSARIO. Directora del Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Universidad Autónoma de Madrid

LONGO, DR. MARIANO. Dipartimento di Storia, Società e Studi sull'uomo. Facoltà del Salento

LÓPEZ ORTEGA, DRA. PILAR. Profesora del Área de Sociología. Facultad de Ciencias del Trabajo, Algeciras, Universidad de Cádiz

LÓPEZ PÉREZ, DRA. MAGDALENA. Profesora Contratada Doctora del área de Didáctica de la Lengua. Facultad de Educación. Universidad de Extremadura

MATEO GARCÍA, DRA. MARÍA VICTORIA. Profesora Titular del área de Lingüística General. Departamento de Filología. Universidad de Almería

MORENO FERNÁNDEZ, DRA. OLGA. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla

MORENO VERDULLA, DR. ANTONIO. Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Cádiz

MORENO VERDULLA, DR. PABLO. Profesor de Lengua Castellana y Literatura. Instituto de Enseñanza Secundaria Ciudad de Hércules, Chiclana de la Frontera (Cádiz)

OLMOS, PROFA. ISABEL. Colegio Sagrado Corazón, Haro (La Rioja)

PAWLIKOWSKA, DRA. MARTA. Cátedra de estudios hispánicos. Universidad de Lodz

PAVÓN CARRASCO, DR. FRANCISCO. Departamento de Didáctica. Área de Didáctica de las Ciencias Experimentales. Universidad de Cádiz

PÉREZ DE GUZMÁN, DRA. VICTORIA. Departamento de CC. Sociales. Área de Teoría e Historia de la Educación. U.P.O., Sevilla

PÉREZ GONZÁLEZ, DRA. A. BEATRIZ. Departamento de Economía General. Docente del Área de Sociología. Universidad de Cádiz

PUERTAS, PFRA. ESTER. Área de Sociología. Universidad de Cádiz

PÉREZ GUIRAO, DR. FCO. JAVIER. Docente de Antropología. Universidad de Cádiz

RIBÓN SEISDEDOS, DRA. MARÍA ANTONIA. Docente del Área de Sociología. Facultad de Ciencias Empresariales. Universidad de Cádiz

RIVERA JURADO, DRA. PAULA. Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Cádiz

ROBLES GAVIRA, DR. GABRIEL. Departamento de Derecho del Trabajo y Seguridad Social. Universidad de Cádiz

ROMERO LOSTALÒ, PFRA. ISABEL. Colegio Santa Joaquina de Vedruna, Cartagena (Murcia)

ROMERO OLIVA, DR. MANUEL FRANCISCO. Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Cádiz

RUIZ TRONCOSO MARÍA JOSÉ. Directora de la Biblioteca del Campus de Puerto Real. Universidad de Cádiz

SÁNCHEZ HITTA, DRA. BEATRIZ. Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Cádiz

SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, DRA. SUSANA. Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Cádiz

SÁNCHEZ VERA, PFRA. LOURDES. Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Cádiz

TATOJ, DRA. CECYLIA. Profesora habilitada. Departamento de Filología Románica. Universidad de Silesia

VARGAS VERGARA, DRA. MONTSERRAT. Departamento de Historia, Geografía y Filosofía. Universidad de Cádiz. En la actualidad docente colaboradora Asociación Hispasantet (Bruselas)