

D!dactia



TRABAJO COOPERATIVO

¿Una realidad en las aulas de infantil o una utopía?

Sandra Saldaña Gálvez

ssaldana@xtec.cat

Docente en educación infantil y en el DECA.

Este artículo pretende llamar la atención hacia una metodología que lleva años trabajándose en diferentes centros: El trabajo cooperativo. En un mundo cada vez más individualista y competitivo, algunas voces se han alzado a favor de una enseñanza basada en el método cooperativo, como método inclusivo de los alumnos, así con enseñanza motivadora y activa, como el alumno como protagonista de su propio aprendizaje. Algunas voces a favor y otras con recelo, como en todas las metodologías nuevas. ¿Pero que es el trabajo cooperativo? ¿En qué consiste? ¿Qué beneficios tiene en el ámbito académico para el desarrollo de los niños? ¿Y en el ámbito no escolar? ¿Se puede trabajar dentro de la escuela de educación infantil? ¿Esta metodología tiene un periodo específico o excluye algunas edades escolares? Todas estas preguntas son frecuentes tanto en el ámbito escolar como en el familiar. Este artículo pretende dar respuesta a estas y otras preguntas que pudieran surgir.

Palabras clave

Trabajo cooperativo, Dinámicas de grupo, Plan del equipo, Cohesión de grupo, Motivación

This article to draw attention to a methodology that has been working for years in different centers: cooperative work. In an increasingly individualistic and competitive world, some voices have been raisenin favour of teaching based on active teaching, with the students as the protagonist of their own learning and all his community. Some voices in favour an other suspicious, as in all new methodologies. But what is cooperative work? What does it consist of? What benefits does it have in the academic field for the development of children? And in the non-school environment? Can you work within the early childhood education school? Does this methodology have a specific period or time? Does it exclude some school ages? All these questions are frequent in the school environmnet as in the family. This article aims to answer these and other questions that may arise.

Keywords

Cooperative work, Grupe dinamique, Group cohesion, Group team, Motivation

1. ¿Qué es el trabajo cooperativo?

El trabajo cooperativo es una metodología activa, viva y motivadora que quiere incluir a todas las inteligencias dentro de un mismo grupo y que fomenta la actitud participativa dentro de un grupo, favoreciendo así el desarrollo personal y cognitivo del alumno.

El trabajo cooperativo implica que un grupo de alumnos se pongan de acuerdo con lo que quieren realizar, que dialoguen, argumenten y consensuen la manera de realizar un trabajo para alcanzar una meta común.

El trabajo cooperativo tiene 3 ámbitos. El ámbito A se refiere a las actividades que puedes hacer para cohesionar el grupo, por ejemplo, actividades y dinámicas para tener un conocimiento mutuo, facilitar la participación y a favorecer el consenso en tomar las decisiones. El ámbito de intervención B es el trabajo en equipo como un recurso para enseñar. Y el ámbito de intervención C es trabajo en equipo como a contenido a enseñar.

2. Trabajo cooperativo en infantil

El trabajo cooperativo en infantil puede parecer una utopía, pero puede ser una realidad. Dependiendo de las diferentes edades de los niños (P3, P4 y P5) se puede adaptar. En P3 se realizan juegos y dinámicas de grupo mientras que en P4 y P5 se añaden pequeños grupos de trabajo de 4/5 niños/as. Dentro del

ámbito B que consiste en trabajar en equipo como a recurso, se hacen estructuras cooperativas para aprender todos juntos. En infantil se utiliza sobre todo el trabajo por parejas, 1, 2, 3 y la hoja giratoria.

El trabajo por parejas consiste en hacer un dibujo, una construcción, etc. por parejas con la única premisa de que no pueden deshacer lo que ha hecho el otro, tienen que consensuar lo que quieren hacer. El 1, 2, 4 consiste en hacer una pregunta y que la piensen individualmente (1) luego que la comenten por parejas (2) y por último por la clase. Es corriente que en infantil lo digan sin esperarse a comentarlo con la pareja, lo importante no es que lo hagan bien a la primera, sino que a poco a poco vaya aprendiendo a esperar, ya que es un aprendizaje que necesitara a lo largo de todo el curso escolar. La hoja giratoria consiste en hacer algo y pasarlo al compañero, hasta que lo hayan hecho todos los del grupo. Por ejemplo, en P5 estamos haciendo la receta de un pastel de manzana, así que cada uno de los miembros del equipo escribirá una palabra de los ingredientes para elaborar el pastel.

3. Ejemplos de dinámicas de grupo en infantil

Las dinámicas de grupo son actividades en la que los niños establecen vínculos los unos con los otros y se conocen, para favorecer la comunicación y la participación de toda clase de alumnos, favoreciendo así la inclusión.

3.1 dinámicas de grupo para favorecer la interrelación, el conocimiento mutuo y la distensión dentro del grupo

LA PELOTA

Se utiliza en los primeros días de clase, sirve para aprender el nombre de los alumnos. En P3 se sientan en círculo y se van pasando la pelota mientras dicen su nombre. En P4 dicen el nombre del compañero al que le pasan la pelota. P5 se hace un círculo, un alumno/a (el que tiene la pelota) se pone en medio del círculo y dice su nombre y después el nombre de un amigo/a y le tira la pelota. Por ejemplo: “Me llamo Sara y paso la pelota a Sergio”. A continuación, se sienta en el suelo y el compañero/a ha de hacer lo mismo. Toda la clase tiene que hacerlo uno por uno hasta que todos queden sentados en círculo.

LA MALETA DE LOS TESOROS

Es la sorpresa de explicar cada uno lo que más le gusta al grupo. El fin de semana se llevan la maleta físicamente, en la que pondrán tres objetos que a ellos les guste más. El lunes al llegar a clase, los niños/as los enseñan y explican el porqué del objeto. Por ejemplo, un niño trajo su peluche favorito porque lo tenía desde que nació en la cuna. También, trajo una tableta de chocolate porque era su postre favorito y una foto que jugaba con sus gatos porque los quería mucho.



ENTREVISTA

Se hacen grupos por pareja y cada uno pregunta las preguntas pactadas anteriormente en la clase. A acostumbrar hacer cosas fáciles como:

1. ¿Qué animal te gusta más?
2. ¿Cuáles son tus dibujos preferidos?
3. ¿Cuál es tu juguete que más quieres?
4. ¿Dónde te gusta ir después del colegio?
5. ¿Qué te gusta desayunar?

En P3 se hacen las preguntas en círculo todos juntos. Mientras que en P4 y P5 se hacen por parejas y luego en círculo todos juntos, tienen que explicar lo que le gusta al compañero/a que han entrevistado.



¿QUIEN ES? (FOTOS DE BEBÉS)

Hacemos un mural de las fotos nuestras de pequeños y luego intentamos adivinar que bebé corresponde a cada uno de nosotros. Luego vemos la diferencia de como éramos antes a como somos ahora.

NOS CONOCEMOS

A través de cuentos, los niños escogen el color, animal, la comida, mascota, prenda de ropa, que más le gusta. En el mural esta la foto del alumno y el dibujo pintado por ellos del objeto escogido.

EL GLOBO

Esta actividad consiste en que entre toda la clase tenemos que evitar que el globo caiga al suelo. Se tiene que trabajar en equipo para evitarlo. Durante el transcurso de la dinámica el profesor va añadiendo diferentes consignas, por ejemplo “solo se puede tocar el globo con una mano”, “tenemos que tocar el globo con las dos manos”, “tenemos que tocar el globo con la nariz”,... Para acabar la dinámica, como en todas, se hace 5 minutos de conversa. Es una dinámica fácil y divertida para promover la cohesión de grupo y fomentar la comunicación por un mutuo objetivo.

RISOTERAPIA

Es aquella técnica psicoterapéutica té per objetivo producir benéficos emocionales a través de la risa. Para esta dinámica, tenemos que colocarnos todos con la cabeza encima de la barriga de un compañero/a. Se da solo una consigna “no podemos levantar la cabeza del compañero/a”. Al principio los alumnos/as fingirán la risa, pero a

medida que va pasando, la risa falsa se convierte en verdadera y pasan un rato agradable. Para acabar, se hará una conversa sobre cómo nos hemos sentido realizando la dinámica (contentos, incómodos, avergonzados...) Esta actividad ayuda a los pequeños a liberar tensiones y ayudará a crear vínculos de confianza.

CONSTRUCCIONES CONJUNTAS

Esta dinámica es para hacer construcciones toda la clase o en pequeños grupos de 4/5 alumnos. Consiste en que entre todos tenemos que construir algo. La única consigna es que todos hemos de poner las piezas y que no se puede quitar las piezas que han puesto los demás.

Es una buena actividad de cohesión grupal, ya que todos tenemos piezas y todos somos necesarios para poder montar la construcción. Este simple hecho resulta una metáfora de la realidad como grupo donde cada uno de nosotros tenemos nuestro papel y todos somos importantes.

Por ejemplo, la actividad que muestra las fotografías son hechas por el trabajo en equipo (4/5 niños/as) se pidió a los niños/as que hicieran un castillo para los mini-mons. Las siguientes fotografías son algunos ejemplos de los castillos que hicieron.



3.2 dinámicas de grupo para mostrar la importancia del trabajo en equipo y su eficacia

LAS PROFESIONES PREFERIDAS

Cada alumno/a piensa tres profesiones que le gusten más. Luego pensamos entre todo el grupo si pueden hacer su trabajo o si necesitan la ayuda de las otras profesiones. Por ejemplo: el camarero, necesita al cocinero para preparar la comida y necesita al repartidor para que le traiga la comida. También necesita al frutero...

Finalmente, se pone en común todas las profesiones para constatar la importancia que tiene trabajar en equipo ya que sin la ayuda de los demás no podríamos realizar nuestro trabajo.

CUENTO VIVENCIAL

El cuento vivencia consiste en explicar un cuento y que a medida de lo que vayas diciendo, los alumnos vayan haciendo los ruidos de lo que pasa, por ejemplo, el protagonista va caminando por el bosque, los alumnos hacen ruido del viento, el protagonista se resguarda de la lluvia, se hace ruido de la lluvia con los palos de lluvia. Dependiendo del cuento se pueden coger instrumentos o hacer los sonidos con la boca, las palmas y los pies. Otro ejemplo, el cuento es de piratas que están remando, los alumnos hacen ver que están remando.

4. Plan del equipo

El plan del equipo consiste en un grupo 4/5 niños/a. los alumnos se tienen que poner de acuerdo en el nombre del grupo y tienen que dibujar entre todos, el símbolo que será propio.

El plan del equipo se trabaja para tener una visión de lo que han conseguido en esa sesión y para ver si han cumplido bien sus roles.

El plan del equipo es para ponerse de acuerdo en las actividades que tienen que hacer como trabajo conjunto.

Por ejemplo, estábamos trabajando sobre los castillos ya que era el nombre de la clase. Así que cogimos diferentes edificios (casas, comercios, castillos, torres...) y los niños tenían que ponerse de acuerdo de todas las imágenes cuales eran castillos.

En otro equipo, dimos diferentes tipos de roba de todas las épocas y tenían que escoger que ropa llevaban los habitantes de los castillos.

En otro equipo, dimos diferentes personajes y tenían que decidir quién eran los habitantes de los castillos.

Después de decidir los que eran correctos hicieron un mural con las imágenes y tuvieron que poner una cara contenta o triste según como pensaban que había ido la decisión que habían tomado para realizar el trabajo.

PLA DE L'EQUIP

DATA:
CURS:
NOM DE L'EQUIP:

OBJECTIUS DE L'EQUIP	HO HEM FET BÉ	HEM DE MILLORAR
AJUDAR-NOS UNS ALS ALTRES		

Ejemplo del plan del equipo de P3. Son más simples y solo tienen un objetivo y la autoevaluación es pintando la cara contenta o la que hace falta mejorar.

Ejemplo del plan del equipo de P3. Son más simples y solo tienen un objetivo y la autoevaluación es pintando la cara contenta o la que hace falta mejorar.

PLA D'EQUIP

DATA:
CURS:
NOM DE L'EQUIP:

OBJECTIUS DEL EQUIP	HO HEM FET BÉ	HEM DE MILLORAR
AJUDAR-NOS ELS UNS ALS ALTRES		
SECRETARI S'ENCARREGA DE GUARDAR I BUSCAR EL MATERIAL.		
REI DEL SILENCI RECORDA QUE NO S'HA DE CRIDAR.		
PORTAVEU EXPLICA EL QUE HAN FET.		

El ejemplo del plan del equipo de P4 y P5 se le añaden los roles, que a continuación explicare.

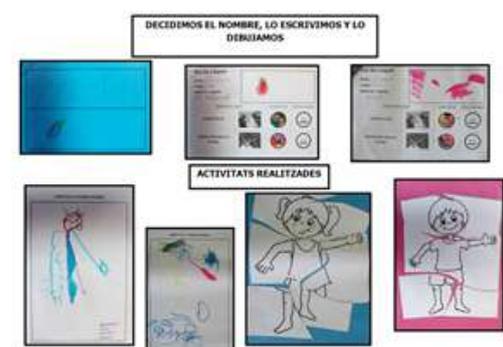
4.1 Asignación de roles

En educación infantil se realiza lo que se llama “el plan del equipo”, grupos de trabajo de 4/5 niños/as dónde hay diferentes roles, que son los siguientes:

Secretario: se encarga de guardar y buscar el material

Rey del silencio: recuerda que se tiene que tener un tono de voz adecuada, sin alzar la voz.

Portavoz: explica lo que han hecho.



Estos son algunos de los ejemplos que han hecho en el plan del equipo. El primero tenía que dibujar el personaje de un cuento entre todos. Y el segundo tenía que hacer el puzzles entre todos los del grupo.

5. ¿Cómo se logra la cooperación?

La cooperación se logra cuando los alumnos tienen confianza en los miembros de su equipo, para ello es importante un trabajo previo de dinámicas de grupo que pretenden que a través del juego se conozcan y establezcan vínculos que les permita confiar los unos en los otros.

6. Influencia positiva o negativa del trabajo cooperativo

Para valorar el trabajo cooperativo nos tenemos que remontar a las conclusiones que se llevaron a cabo en las recopilaciones se pueden considerar como influencias bien establecidas y revisadas (Nilson, 2003) (Serrano y Calvo, 1994). Estas conclusiones establecen que en comparación con los tipos de aprendizaje competitivo y/o individualista, las experiencias de aprendizaje cooperativo:

- 1) Incrementan el rendimiento de los estudiantes. Este resultado se mantiene, tanto para un amplio rango de edades, como para un grupo muy extenso de actividades de aprendizaje.
- 2) Tienden a aumentar la motivación intrínseca hacia el aprendizaje.
- 3) Producen actitudes más positivas hacia el aprendizaje, hacia los profesores y hacia los compañeros de aula.
- 4) Correlacionan, alta y positivamente, con niveles superiores de autoestima.
- 5) Tienen el efecto de producir en el alumno una percepción más fuerte de que los compañeros se preocupan por su aprendizaje y quieren ayudarle.
- 6) Favorecen la aceptación de compañeros de otras culturas.
- 7) Aumentan la "atracción" entre todos los alumnos y los que tienen algún tipo de deficiencia, lo que facilita la integración de alumnos con algún tipo de deficiencia.

7. Orientaciones para un uso correcto

El trabajo cooperativo puede ser muy beneficioso. Pero para que ello sea beneficioso para nuestros alumnos tenemos que tener en cuenta un aspecto importante para el aprendizaje: la motivación.

La mayoría de los autores que han tratado el tema de la motivación en el aula como Huertas (1996) o Tapia (1997) coinciden en resaltar la influencia positiva del aprendizaje cooperativo en la motivación. Como metodología docente es de las principales técnicas de motivación aplicables en el aula. En el diseño de una estrategia de intervención motivacional en el aula es perfectamente compatible con muchas técnicas de modo que fomentando el trabajo cooperativo la influencia en la motivación puede enfocarse de muchas formas y por tanto aplicable a otros métodos de trabajo, como el trabajo por proyecto, investigación o centros de interés.

Conclusión

El trabajo cooperativo es beneficioso para los niños de todas las edades ya que además de desarrollar competencias como el saber crítico, la oratoria... aprender a valorar las opiniones de los demás así como saber trabajar en equipo y saber argumentar las decisiones de cada uno.

Como resumen del trabajo cooperativo me gustaría dejar unas palabras de Madre Teresa de Calcuta, que creo que define muy bien la manera de hacer del trabajo cooperativo “Yo hago lo que usted no puede, y usted hace lo que yo no puedo. Juntos podemos hacer grandes cosas.”



Referencias

Libros

- Bonals, Joan: El trabajo en equipo del profesorado. Barcelona. Editorial Graó.
- Pujols i Maset, Pere: Aprender juntos alumnos diferentes: los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula.
- Zabala i Vidiella, A. (2012): Enfoque globalizador y pensamiento complejo. Una respuesta para la comprensión e intervención en la realidad. Barcelona. Editorial Graó.
- Zabala i Vidiella, A.: El constructivismo en el aula. Barcelona. Editorial Graó
- Alvarez Marañón, G. (2012): El arte de presentar. Barcelona: Gestión 2000.

DE LOS PROGRAMAS DE DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR A LOS PROGRAMAS DE MEJORA DEL APRENDIZAJE Y EL RENDIMIENTO

Programa de Refuerzo de 4º de la ESO y 1º Formación Profesional Básica.

Lorena Orea Araujo

lorenaorearaujo@gmail.com

Máster en Profesorado de Educación Secundaria en la especialidad de Ciencias Sociales.

Esta investigación se centra en PMAR, PR4º de la ESO y 1º FPB donde el alumnado matriculado ha agotado las medidas ordinarias de atención a la diversidad y han cursado un Programa de Diversificación Curricular.

Palabras clave

Programas de Diversificación Curricular, PMAR, PR4º y 1ºFPB, Ciencias Sociales.

This research focuses on PMAR, PR4 of ESO and 1º FPB where the students have exhausted the ordinary measures of attention to diversity and have completed a Curricular Diversification Program.

Keywords

Curricular Diversification Program, PMAR, PR4º and 1º FPB, Social Science.

1. Medidas extraordinarias de atención a la diversidad.

Las medidas extraordinarias de atención a la diversidad han ido aumentando en el sistema educativo español, sin profundizar en todas las posibilidades que provienen de las medidas ordinarias. De manera que se han ido desarrollado distintas maneras de segregación internas dentro del propio sistema educativo mediante el cual ciertos grupos de alumnado son excluidos, tanto de su grupo de referencia como del currículum ordinario. No obstante, la atención a la diversidad debe ser una práctica destinada a todo el centro educativo y al alumnado en general y no aplicarse exclusivamente al estudiante determinado como especial (Martínez, 2005; Escudero, 2007).

En este sentido, “la educación comprensiva y la atención ampliada a las diversidades continúan siendo un reto de nuestro sistema educativo que requiere no solo de la voluntad docente, sino también de medidas políticas para hacer posible el binomio” (Tarabani, A. s. f). De este modo, “un sistema educativo

eficaz debe conseguir que todos los estudiantes logren los objetivos de la etapa, cualquiera que sean sus características sociopersonales” (García, 2002).

2. Programas de Diversificación Curricular.

Cuando se habla de Diversificación Curricular se está haciendo referencia a una de las medidas específicas de atención a la diversidad que se encuentran recogidas en la normativa para la organización de los centros educativos.

Estos programas principalmente están dirigidos al alumnado de 3º y 4º de la ESO y tienen como objetivo la obtención del graduado de Educación Secundaria Obligatoria junto a la consolidación de los objetivos y competencias de etapa. Estos objetivos se alcanzan a partir de un currículum y una metodología diferente de los establecidos con carácter general. Estas diferencias se materializan por ejemplo, en la disposición y organización de las materias, las cuales, se establecen de una manera más globalizada, la ratio disminuye notablemente y aumentan los contenidos prácticos (Tarabini, A. 2018).

Sin embargo, la Diversificación Curricular suele implicar una reducción del nivel, por lo tanto, no suele acabar funcionando como una mera adaptación curricular y metodológica sino como una devaluación de los contenidos. Este aspecto tiene relación con los problemas que los centros educativos presentan para

poder llevar a cabo una “verdadera educación comprensiva y común para todo el alumnado, que a la vez atiende las particularidades y las necesidades de los estudiantes” (Tarabini, A. 2018). Ante este panorama, Emilio Tenti (2012) nombra a los programas de Diversificación Curricular y a la mayoría de medidas para atender a la diversidad *condescendencia pedagógica*.

La Diversificación Curricular se puede organizar en función del apoyo institucional procedente de las administraciones educativas pero también en función de “la apropiación y la recontextualización” del programa que realizan los centros educativos (Tarabini et al., 2015). Diversas investigaciones han manifestado que los aspectos positivos de los programas de Diversificación pueden ser los siguientes: vínculo más cercano entre estudiante y profesorado, aumento de las tasas de graduación entre otros (Martínez Domínguez, 2011; Amer i Pascual, 2015). Sin embargo, de los efectos negativos cabe destacar que pueden convertirse en una forma de exclusión de aprendizajes, oportunidades y experiencias educativas. De hecho, cabe destacar que uno de los mayores riesgos que presenta la Diversificación Curricular es que acabe siendo una modalidad de inclusión incompleta o insuficiente. Se destacan tres maneras de exclusión educativa: en primer lugar, “la marginación por exclusión total” que implica situarse fuera del sistema educativos, es decir, en la actualidad supone el no acceso a la educación

secundaria postobligatoria. En segundo lugar, “la marginación por exclusión temprana” que significa el abandono del sistema educativo sin haber obtenido el graduado en la Educación Secundaria Obligatoria a los 16 años. En tercer lugar, “la marginación por inclusión, que supone estar dentro del sistema educativo, pero sin aprender” (Tarabini, A. 2018). Tal y como dice la autora, estas tres maneras de exclusión se reflejan en el agrupamiento de grupo de bajo nivel, la repetición y la Diversificación Curricular con lo que se ha comentado anteriormente, es decir, la devaluación de los contenidos.

“El objetivo no es enseñar todo lo que sería posible saber, sino que se aprenda lo que no debiera permitirse ignorar” (Escudero, 2005). “Existe un exceso de contenidos factuales, datos y conceptos en la educación obligatoria, se deben eliminar los contenidos irrelevantes, los conocimientos académicos abstractos y descontextualizados deben dejar paso a conocimientos más prácticos y significativos” (Esteve, J. M. 2007). El currículum determina los saberes que se deben de enseñar y el por qué, y propone quién y cómo lo ha de enseñar (Pagès, J., 1994) mientras que la Didáctica de las Ciencias Sociales responden al qué, cómo, cuándo, por qué y a quién con tal de generar nuevas preguntas y resolver los desafíos relativos a su estudio (Castañeda, M. M, 2016). Por lo tanto, no se trataría exclusivamente de establecer medidas de atención a la diversidad sino también modificar las bases en las que se sustenta el sistema

educativo actual y, por ende, recae sobre el sistema educativo una renovación partiendo de propuestas curriculares, pedagógicas y de organización donde tenga cábida todo el alumnado (Tarabini, A. 2018).

3. Legislación.

En el caso del sistema educativo español desde la LOGSE (1990), se opta por una educación en la diversidad donde se intenta llevar una práctica educativa que tenga en cuenta las diferencias y la heterogeneidad del alumnado además de extender la oferta educativa obligatoria hasta los 16 años. Esta medida tiene el objetivo de prevenir la discriminación y segregación temprana entre el alumnado (Molina, S.J., Illán R. N., Lozano, M. J., 2001).

La Ley Orgánica de Educación (2006) centró principalmente su debate inicial en la atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria, enfocándose como una cuestión pedagógica. Sin embargo, la práctica de la inclusión educativa principalmente depende de las prácticas educativas del profesorado, experiencias, actitudes, factores externos, etc. (Moliner, G. O, Sales, C. A, Traver-Martí, J. A., Ferrández, B. R, 2008).

Ahora bien, el entramado legislativo vela desde 1999 por establecer medidas para diseñar programas de formación destinados al alumnado en riesgo de fracaso o abandono educativo (Gorgoso, 2018). Sin embargo, desde la aprobación de la LOE (2006) el porcentaje de

fracaso escolar (aquel alumnado que no ha logrado alcanzar el título de graduado escolar en Educación Secundaria a los 16 años) es el más elevado de la Unión Europea.

Ante este panorama, la OCDE ha elaborado diversas recomendaciones destinadas a la mejora de la organización y gestión de los centros escolares públicos, la motivación de los/las docentes y sobre los resultados obtenidos en la educación secundaria (Vega, 2006).

Actualmente, la Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa le encomienda a la Formación Profesional Básica el propósito de ofrecer una formación al mismo tiempo que favorezca la permanencia en el sistema educativo y promueva la inserción en el mercado laboral desde el curso académico 2014-2015. Por lo tanto, podemos confirmar que “la reducción del fracaso y el abandono escolar es un objetivo prioritario de las agendas de política educativa contemporánea. Gobiernos locales, autonómicos y estatales, así como organismos internacionales de diferente tipo (Unión Europea, OCDE, UNESCO, etc.) establecen esta lucha como una prioridad clave. Y no es de extrañar, ya que todo y la gran cantidad de tiempo y esfuerzos dedicados a reducirlos (Nesse, 2009), continúan siendo problemas educativos y sociales de primer orden” (Tarabini, A. 2018).

En este sentido, el espíritu de la LOE (2006) se centra en la mejora del nivel educativo del alumnado a partir de la

conciliación entre la calidad con la equidad de la educación.

4. PMAR.

Los programas de mejora del aprendizaje y el rendimiento (PMAR) se aprobaron a través de la Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) el 9 de diciembre del 2013. Por lo tanto, estos programas sustituyen a los antiguos programas de diversificación curricular (Amer. J., y Pascual. B., 2015). En cuanto a la disposición legal, se establece que los PMAR se inician en el segundo curso de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). La finalidad de estos programas está en que el alumnado promocione al cuarto curso de la ESO por la vía ordinaria y así, pueda obtener el graduado escolar mediante el empleo de una metodología específica y distinta a las establecidas en el marco ordinario. Respecto al acceso a los PMAR, se destaca que está dirigido al alumnado con dificultades relevantes de aprendizaje excluyéndose, por tanto, la falta de esfuerzo o de estudio. En cuanto a esto, el equipo docente propone a los padres/madres y/o tutores/as legales al alumnado que haya repetido cualquier curso en cualquier etapa educativa y estén cursando primero o segundo de la ESO y no presenten las condiciones idóneas para promocionar. De hecho, una diferencia notable respecto a los programas de diversificación curricular y PMAR es que estos primeros se dirigían a 3º y 4º de la ESO y conducía directamente a la obtención del título de la ESO.

En relación con la estructura, estos programas se organizan entorno a cuatro ámbitos específicos: en primer lugar, el lingüístico y social, comprendido por las materias de Geografía, Historia, Lengua Castellana y Literatura, Lengua Valenciana y Literatura; en segundo lugar, el científico y matemático, tratándose los contenidos de Matemáticas, Física, Química, Biología y Geología; en tercer lugar, lenguas extranjeras, correspondiente a la materia de la lengua extranjera, generalmente inglés; en cuarto lugar, el ámbito práctico, recoge los contenidos de las materias de Tecnología, Educación Plástica, Visual y Audiovisual. Además de estos cuatro ámbitos, el alumnado en su horario cuenta con dos horas de Educación Física y dos horas de Tutoría. Generalmente, la ratio en estos programas se plantea entre unos 10 y 15 alumnos/as.

Lo que se debe de respetar respecto al profesorado es que el tutor deberá de ser el mismo a lo largo de todo el programa. Se establece de este modo porque el objetivo se centra en darle continuidad y, por ello, debería de ser un profesor/a con destino definitivo en el centro educativo. Sin embargo, este aspecto no siempre se aplica de esta manera ya que depende del centro educativo.

En definitiva, el programa de PMAR se sitúa entre las “estrategias de diversificación y flexibilización de itinerarios en la educación secundaria, en concreto, como un itinerario de segunda oportunidad, destinado al alumnado con

trayectorias de fracaso escolar y riesgo de abandono” (J. Amer; A. Mir y M. Félix, 2016).

5. PR4.

El Decreto 136/2015, de 4 de septiembre, del Consell, establece que: “para facilitar el éxito escolar y la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria a la totalidad del alumnado, la *conselleria* competente en materia de educación podrá establecer programas específicos de atención a la diversidad en 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria, que den continuidad a los programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento. Estos programas serán considerados como medidas extraordinarias de atención a la diversidad”.

El programa de PR4 se presenta como una medida extraordinaria de atención a la diversidad e inclusión educativa que da continuidad al programa de PMAR de 3º de la ESO. En este programa se pretende que el alumnado desarrolle las competencias clave, los objetivos generales de etapa mediante una oferta adaptada a los ritmos de aprendizaje, con la finalidad, de ayudar a la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

Este programa se dirige al alumnado que presenta interés por la obtención del Graduado en ESO, y que, además, ha presentado dificultades de aprendizaje en cursos anteriores que le ha impedido alcanzar los objetivos de curso, ciclo o etapa.

Respecto a las condiciones y la estructura, la ratio de las aulas estará comprendido entre un mínimo de 10 y un máximo de 16. No obstante, atendiendo a la Dirección General de Política Educativa y al informe de la Inspección de Educación se podrá constituir el aula con un número de grupo diferente.

Al igual que en el programa de PMAR, PR4, también se estructura en ámbitos y, además, el alumnado cursará dos materias a elegir en el bloque de las asignaturas troncales o específicas. Tanto en PMAR como en PR4 la finalidad inclusiva en actividades ordinarias se realiza a través de las asignaturas de Educación Física, Valores éticos o Religión y Tutoría. Este programa, en el caso en el que el alumnado supere y logre obtener el Título de Graduado/a en ESO según la normativa vigente podrá optar a Bachillerato o a un Ciclo Formativo de Grado Medio.

En cuanto a los requisitos del alumnado, en el Artículo 21 se plantea a qué tipo de alumnado se dirige el programa de PR4:

- Presentar dificultades generalizadas de aprendizaje, no atribuibles a la falta de estudio o esfuerzo.
- Haber cursado 3º de Educación Secundaria Obligatoria en un grupo del Programa de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento (PMAR de 3º de ESO), Asimismo, de manera excepcional se podrá incorporar alumnado que repita 4º de ESO.
- Tener interés, motivación y expectativas de obtener el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.
- El

alumnado estará adscrito a un grupo ordinario de referencia de 4º de ESO y se distribuirá de forma equilibrada entre todos los grupos. En lo relativo a la incorporación del alumnado, el primer paso consiste en que el equipo educativo del grupo de PMAR de 3º de la ESO elaborará la propuesta del alumnado firmada por el tutor/a y dirigida al equipo directivo del centro.

De manera extraordinaria se podrá elevar una propuesta al alumnado que haya cursado un Programa de Diversificación Curricular de 4º de la ESO y, también, de manera excepcional se podrá incorporar al programa el alumnado que haya repetido 4º de la ESO. En el segundo paso se trasladará dicha propuesta al Departamento de Orientación encargado de realizar la evaluación psicopedagógica preceptiva y emitirá el informe psicopedagógico según lo dispuesto en la Orden de 15 de mayo de 2006, de la Conselleria de Cultura, Educación y Deporte, donde se indicará la oportunidad de cursar o no el programa. El tercer paso es la evaluación final y en el cuarto paso se convocará una reunión con los tutores/as de 3º y 4º de la ESO, el/la coordinador/a de la ESO y el jefe/a del Departamento de Orientación con la finalidad de formular la propuesta definitiva. Finalmente, una de las variables que se han tenido en cuenta a la hora de elaborar esta investigación es el tipo de profesorado que imparte clases tanto en PR4 como en FPB. En este caso, este punto aparece en el artículo 27 titulado Requisitos y designación del profesorado:

1. El profesorado que imparta los diferentes ámbitos pertenecerá a los departamentos didácticos de las áreas que los configuran.
2. En el caso de los centros públicos este profesorado deberá tener, siempre que sea posible, destino definitivo en el centro.
3. El director o directora lo designará atendiendo a las propuestas de los departamentos didácticos implicados, a la experiencia docente en actividades de atención a la diversidad, al conocimiento del centro, al conocimiento del alumnado y a su implicación en este tipo de intervención educativa.
4. El profesorado quedará adscrito funcionalmente al departamento de orientación, y actuará de manera coordinada entre sí.
5. Uno de los profesores o profesoras que impartan el ámbito lingüístico y social o el ámbito científico ejercerá como tutor o tutora de este grupo de refuerzo.

6. 1º FPB.

En el Decreto 185/2014, de 31 de octubre, del Consell, se disponen veinte currículos relativos a los ciclos formativos de Formación Profesional Básica en el ámbito de la Comunidad Valenciana. En el preámbulo, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de

Educación, reformada por el apartado cinco del artículo de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora educativa, implanta el desarrollo del currículum de los títulos de formación profesional a través del currículum básico.

En el Real Decreto 127/2014, de 28 de febrero, se regulan las enseñanzas de la formación profesional básica, aprobándose catorce títulos profesionales básicos.

Asimismo, el Decreto 135/2014, de 8 de agosto, del Consell, regula los ciclos formativos de Formación Profesional Básica en el ámbito territorial de la Comunidad Valenciana. De esta manera, los ciclos de Formación Profesional Básica se constituyen como una oferta educativa obligatoria y gratuita.

En este sentido, la normativa de ordenación de la Formación Profesional Básica establece una duración total de cada uno de los currículos de los ciclos formativos en 2.000 horas “frente a uno que cursaban los alumnos en nuestra Comunidad en los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), estos sí programas, como su propio nombre indica” (Marco, J., y Sancho. T. (2014).

En efecto, cada módulo se divide en dos cursos académicos donde la estructura que presenta es la siguiente: tanto en el primer curso como en el segundo se impartirán 30 horas lectivas, pero no será hasta la promoción del alumnado al segundo curso cuando se realicen las

prácticas de formación en centros de trabajo, las cuales, presentan una duración de 240 horas que se suelen realizar en el último trimestre.

De todo ello, podemos destacar que en dicho currículo se integran aspectos científicos, tecnológicos, organizativos y aquellas competencias que se encuentran de manera permanente en el aprendizaje para dotar al alumnado de una continuación en el sistema educativo además de que adquieran una visión general sobre los propios perfiles profesionales.

Respecto a los requisitos de acceso, se establecen tres condiciones de sumo cumplimiento: en primer lugar, el alumnado debe tener cumplidos los quince años o por lo menos, cumplirlos durante el curso, por lo tanto, no deben superar los diecisiete años ni en el momento de acceder ni durante el año del curso. En segundo lugar, tienen que haber cursado o el primer ciclo de Educación Obligatoria o el segundo curso de la ESO. En tercer lugar, el equipo docente tiene que haber propuesto a los padres, madres o tutores/as legales la incorporación del alumnado a este ciclo.

La ratio se cifra en un máximo de 30 alumnos/as porque tienen la misma regulación que los ciclos formativos de grado medio y superior. “Dado que son, claramente, enseñanzas de FP y ya no programas de atención a la diversidad” (Marco, J., y Sancho. T. 2014).

Ahora bien, cada administración educativa puede determinar la ratio dependiendo de sus posibilidades y características. En lo relativo al profesorado, se determina en el Artículo 20: 1. Para responder a las necesidades del alumnado de los ciclos de Formación Profesional Básica y conseguir los objetivos de los diferentes componentes formativos, cada grupo de alumnado de los distintos ciclos de Formación Profesional Básica deberá contar con un equipo educativo formado por el menor número posible de profesores y profesoras, junto al departamento de orientación o de quien ejerza sus funciones. 2. En relación a la impartición de cada uno de los módulos profesionales se aplicará lo establecido en el artículo 20 y la Disposición Transitoria Segunda del Real Decreto 127/2014, de 28 de febrero. 3. En orden a garantizar la acreditación de la competencia lingüística del profesorado que imparta el ciclo de Formación Profesional Básica se estará a lo dispuesto en la Orden 17/2013, de 15 de abril, de la Consellería de Educación, Cultura y Deporte, por la que se regulan las titulaciones administrativas que facultan para la enseñanza en valenciano, del castellano, y en lenguas extranjeras en las enseñanzas no universitarias en la Comunitat Valenciana. Ahora bien, con respecto a la promoción y permanencia del alumnado el Artículo 25 establece lo siguiente: 1. El alumnado podrá promocionar a segundo curso cuando los módulos profesionales pendientes asociados a unidades de competencia no superen el 20 por ciento del horario semanal.

No obstante, deberá matricularse de los módulos profesionales pendientes de primero. Los centros deberán organizar las consiguientes actividades de recuperación y evaluación de los módulos profesionales pendientes. 2. El alumnado para poder promocionar a segundo curso en régimen ordinario deberá tener superado el módulo profesional de Comunicación y Sociedad I o el de Ciencias Aplicadas I, y siempre que la junta de evaluación determine que puede continuar estudios con aprovechamiento y se garantice un plan de recuperación que le permita superar el módulo que no está superado. 3. El alumnado podrá permanecer cursando un ciclo de Formación Profesional Básica en régimen ordinario durante un máximo de cuatro años, asimismo podrá repetir el mismo curso una sola vez. Excepcionalmente, podrá autorizarse la repetición por segunda vez de un mismo curso, previo informe del equipo docente.

En definitiva, en el caso en el que el alumnado obtenga el título en profesionales básicos les permitirá el acceso a los ciclos formativos de grado medio y, la posibilidad de obtener el graduado en ESO (Muñoz, M. T. B., y de las Heras, I. C. 2015). 4. El centro educativo. 4.1 Contexto socioeducativo del centro de educación secundaria número

7. Conclusiones.

El problema de la eficacia de dichos programas podría estar en el hecho de que no se pueden plantear como una alternativa que acaba emulando el modus operandi de la ESO. Se tiene que tener en cuenta que el alumnado que pasa a formar parte de PMAR, PR4 o de 1ºFPB no ha podido superar los objetivos de etapa de los cursos de Secundaria, es decir, por la vía ordinaria. Por lo tanto, se debe de repensar y replantear el modo de enfocar la docencia en dichos programas.

Finalmente, lo más llamativo es que el alumnado de ambos programas (PR4 y 1º FPB) presentan la misma edad pero no la misma realidad educativa.

Referencias

Bibliografía Legislativa.

- DECRETO 135/2014, de 8 de agosto, del Consell, por el que se regulan los ciclos formativos de Formación Profesional Básica en el ámbito de la Comunidad Valenciana.
- DECRETO 136/2015, 4 de septiembre, Consell, por el que se modifica el Decreto 87/2015, de 5 de junio, del Consell, especifica que para facilitar la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria se podrán establecer programas específicos de atención a la diversidad en 4º curso de ESO, que dan continuidad a los Programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento. Diario Oficial de la Generalitat Valenciana, núm. 8368/24.08.2018
- DECRETO 185/2014, de 31 de octubre, del Consell, por el que se establecen veinte currículos correspondientes a los ciclos formativos de Formación Profesional Básica en el ámbito de la Comunidad Valenciana.
- Decreto 185/2014, de 31 de octubre. Consellería de Educación, Cultura y Deporte.
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, modificada por el apartado cinco del artículo de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora educativa, establece que las administraciones educativas desarrollarán el currículo de los títulos de formación profesional, a partir del currículo básico.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado, 238, 28927-28942.

Libros

- TARABINI, A. (2018) L'escola no és per a tú: el rol dels centres educatius en l'abandonament escolar. Barcelona, Espanya, Fundació Jaume Bofill

Revistas

- ESCUDERO, J. M (2007). Viejas y nuevas dinámicas de exclusión educativa. *Cuadernos de pedagogía*, 371, p. 86-89.
- MARTÍNEZ, D. B. (2005). Las medidas de respuesta a la diversidad: posibilidades y límites para la inclusión escolar y social. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 1(1), p. 1- 31.

- GARCÍA, G. M. (2002). Atención a la diversidad en Educación Secundaria Obligatoria. *EduPsykhé. Revista de Psicología y Psicopedagogía*, 1 (2), 225-248.
- GARCÍA, J. S. M. (2009). Fracaso escolar, PISA y la difícil ESO. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 2(1), 56-85.
- TARABINI, A. (2015). La meritocracia en la mente del profesorado: un análisis de los discursos docentes en relación al éxito, fracaso y abandono escolar. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(3), 349-360.
- TENTI, F. E. (2012). La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa. Buenos Aires: Unesco-IIPE.
- MARTÍNEZ, D. B. (2005). Las medidas de respuesta a la diversidad: posibilidades y límites para la inclusión escolar y social. Profesorado, *Revista de Currículo y Formación de Profesorado*, 1(1), p. 1- 31.
- MARTÍNEZ, D. B. (2011) Luces y sombras de las medidas de atención a la diversidad en el camino de la inclusión educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, 25 (1), 65-183.
- AMER, J. I., PASCUAL, B. (2015). Las perspectivas del profesorado y alumnado sobre la implementación de los programas de diversificación curricular en institutos de enseñanza secundaria del municipio de Palma (Mallorca). *Profesorado, Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 19(3), 126-138.
- AMER, J., MIR A. y FÉLIX, M. (2016). Dels programes de diversificació curricular (PDC) als programes de millora de l'aprenentatge i el rendiment (PMAR): el canvi de nom i qualche cosa més? *Anuari de l'educació de les Illes Balears*, 122-135).
- CASTAÑEDA, M. M. (2016). Didáctica de la historia, didáctica de las ciencias sociales. Reflexiones para el camino. Revisión y análisis del concepto de didáctica de las ciencias sociales. *Andamio Revista de la didáctica de la historia*, 1(1), 27-38.
- ESTEVE, J. M. (2007) Un examen a la cultura escolar, Avances en supervisión educativa. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, (7) p. 8.
- MOLINA, S.J., ILLÁN, R. N., LOZANO, M. J. (2001). Construyendo un proyecto curricular integrado: La Unidad Didáctica integrada (U.D.I) como medida para atender a la diversidad del alumnado del Programa de Diversificación Curricular (I). V In Atención educativa a la diversidad en el nuevo milenio: XVIII Jornadas de Universidades y Educación Especial pp. 439-448. Servicio de Publicacións.

- PAGÈS, J. (1994). La didáctica de las Ciencias Sociales, el curriculum de historia y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y práctica de la educación* 13, 38-51.
- PAGÈS, J. (2009). Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década. *Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente*, II Congreso Internacional. Libro 2, Medellín. Universidad Pedagógica nacional, Universidad de Antioquia, Corporación interuniversitaria de servicios, 140-154.
- MARCO, J. Y SANCHO, T. (2014). Formación Profesional Básica, ¿un acierto o un error? Un reto. *Fórum Aragonum*, núm 12. pp. 53-55.

PROPUESTA PARA LA MEJORA DE LAS INTERRELACIONES PERSONALES DE LOS ALUMNOS

Gamificación en Educación Física

Santiago Colomer Fernández

santi.c.f_69@hotmail.com

Graduado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Técnico Superior en Animación de Actividades Físicas y Deportivas. Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

Uno de los principales problemas que nos encontramos en la materia de Educación Física es el déficit en comunicación y relaciones personales en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria, los cuales crean su propio grupo de interés y fuera de este, no se relacionan con el resto de compañeros del aula. Esto ocasiona una dificultad aun mayor con el paso de los años en las interrelaciones profesionales de sus ámbitos de trabajo o incluso en su día a día.

Dada la importancia de este problema, se pretende dar una solución teórica para su posterior implantación o puesta en práctica mediante la utilización de la “Gamificación” adaptando el videojuego online llamado “Comunio”.

Palabras clave

Propuesta, metodología, gamificación, interrelaciones personales.

One of the main problems that we find in the matter of Physical Education is the deficit in communication and personal relationships in compulsory secondary education students, which create their own interest group and outside of this, they are not related to the rest of the group classmates. This causes an even greater difficulty over the years in the professional interrelationships of their work areas or even in their day to day life.

Given the importance of this problem, it is intended to provide a theoretical solution for its subsequent implementation or implementation through the use of “Gamification” adapting the online video game called “Comunio”.

Keywords

Proposal, methodology, gamification, personal interrelations.

1. ¿Qué es la gamificación?

La gamificación es una transformación del aprendizaje incorporando temáticas ludificadas para así convertir el juego en el centro del aprendizaje (Marín, 2015).

De esta forma, puede ser definido como un proceso que aumenta los medios motivacionales para crear nuevas experiencias y mejorar los resultados del comportamiento y cooperación en el aula (Hamari, Koivisto y Sarsa, 2014).

La gamificación o ludificación, viene del término inglés “gamification”, es una estrategia metodológica que incluye varias metodologías activas.

Es una modificación que nos da la posibilidad de adoptar la estructura o diseño de un juego para darle mayor sentido al currículo educativo, teniendo en cuenta que lo esencial en todos los casos es el currículo y que esta modificación/ludificación, es un medio para motivar y aumentar las emociones que mejoren el proceso de aprendizaje del alumnado (Quintero, Jiménez y Area, 2018).

2. Concepto de gamificación aplicada a la educación

En la última década, esta ludificación o metodología de enseñanza, ha sido utilizada en diferentes contextos; desde organización y gestión empresarial (para lo que fue creado principalmente) hasta la docencia, donde se ha impartido o incorporado a distintos cursos académicos y distintas asignaturas de

Educación Primaria y Educación Secundaria como: Matemáticas (Ortegón, 2016), Ciencias Sociales (Vásquez y Quispe, 2015), Lengua y Literatura (Marín, 2015) e incluso en cursos universitarios (Rugeles, Mora y Metaute, 2015; Pérez, Rivera y Delgado, 2017).

Mejora los procesos de aprendizaje, el desarrollo de la inteligencia emocional, la motivación y la adquisición de habilidades como la interacción entre compañeros. Aplicando para ello una serie de retos, recompensas, insignias, reconocimientos, ambientaciones, role playing... mediante el uso de las Tics, los materiales audiovisuales, contenidos digitales, redes sociales... en torno a la historia de un videojuego, o la narrativa de una serie o película (Quintero et al., 2018).

Los beneficios que incorpora el juego al proceso de enseñanza-aprendizaje son numerosos, y por lo tanto, también la gamificación. El juego en el aula satisface muchas necesidades innatas en los alumnos; la creatividad, el placer o la satisfacción, estimula la curiosidad, mejora el desarrollo físico, socioemocional y cognitivo, favorece la socialización, la necesidad de superación y mejora la autoconfianza y la confianza en el compañero (Forés y Ligioz, 2009).

3. Metodología

Se utilizará una metodología que fomente la socialización basada en la cooperación entre los compañeros de grupo dado que el juego y las

metodologías cooperativas engloban tanto el disfrute del aspecto lúdico del juego en equipo como la unión de esfuerzos para conseguir un objetivo común.

La puesta en práctica se debería de implementar tras la observación directa de los grupos prediseñados de los propios alumnos, para ello, en las primeras clases de Educación Física trabajaremos con actividades de grupos reducidos.

Con la ayuda de una hoja de observaciones, tendremos que observar cuidadosamente quienes son los alumnos que se juntan constantemente para las tareas grupales y de esta forma separarlos posteriormente para la puesta en práctica del proyecto.

Con la ayuda de esta hoja de observaciones, posteriormente iremos anotando la consecución de objetivos individuales y colectivos de los alumnos de la clase para sumar los puntos del equipo y del jugador, explicados con más detalle en la descripción del proyecto, teniendo el docente en ese momento un rol limitado a la supervisión activa.

De esta forma, los alumnos serán quienes tengan el protagonismo y se pongan sus propios ritmos de resolución de los retos planteados por el docente descrito posteriormente.

Desde el primer momento tendrán que cooperar con los compañeros iniciales que les toquen por sorteo y así ir

consiguiendo los puntos suficientes para fichar a otros compañeros.

4. Descripción del proyecto

El videojuego “Comunio” trata de obtener la mayor cantidad de puntos posibles tras las jornadas de los partidos de la “Liga Santander” para poder fichar a otros jugadores que tengan un rendimiento mayor para conseguir quedar en mejor posición que el resto de usuarios del videojuego.

La implementación de la gamificación mediante el videojuego “Comunio” se realizaría a partir de la tercera o cuarta clase de Educación Física. Por la importancia de la evaluación continua, se realizaría hasta el final del curso académico.

Las primeras clases se destinarían a la observación directa por parte del profesor para localizar los distintos grupos de alumnos que hay en clase y poder separarlos con posterioridad. Procuraríamos de realizar actividades en grupos reducidos con la cantidad de alumnos de los que estarían compuestos posteriormente los equipos.

De esta forma empezariamos a poner en práctica el objetivo principal del proyecto, el cuál sería conseguir que los alumnos mejoren las interrelaciones personales con los compañeros que no habían tenido contacto o que han tenido un contacto muy leve.

4.1. Creación de los equipos iniciales

Tras la observación de esos grupos de trabajo que habitualmente se estaban creando en el aula, se apuntaron los nombres de todos los integrantes del equipo para comenzar con la mezcla de jugadores y empezar así el proyecto del presente estudio.

Este apartado de mezcla de los jugadores de los distintos equipos, se podría realizar mediante un sorteo similar al de la “UEFA Champions League”, poniendo todos los representantes de un mismo equipo en un mismo cuenco para ir sacando aleatoriamente a los jugadores que se van a repartir en los otros equipos.

Otra forma de realizar la mezcla, podría ser con una estructura prediseñada como se muestra a continuación en el ejemplo de la Figura 1.

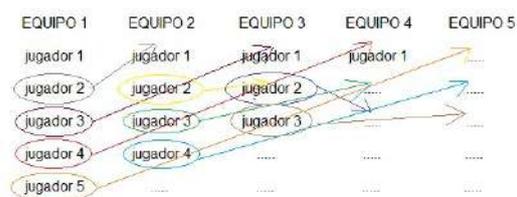


Figura 1. Distribución de los jugadores

Tras la realización del sorteo de los equipos, se dará una explicación lo más exhaustiva posible a los alumnos sobre la consecución del proyecto, además se subirá un archivo con las especificaciones al aula virtual para su posterior visualización por parte del alumnado por si tuvieran alguna duda al respecto.

4.2. Intercambio de jugadores “fichajes”

En el horario lectivo actual, los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria tienen dos clases de Educación Física a la semana, con lo que cuatro horas lectivas serían una jornada deportiva, explicado con mayor detalle en “temporalización de las jornadas”.

Tras cada jornada deportiva, se realizará una temporada de fichajes, los fichajes se gestionarían de la misma forma que el sorteo para la creación de los equipos, se meterían todos los nombres de los jugadores de cada equipo en distintos cuencos y se sacaría uno de cada. Los jugadores que vayan saliendo en los sorteos de fichajes, no volverán a entrar al cuenco hasta que hayan salido el resto de compañeros. De esta forma eliminamos la posibilidad de que un jugador cambie constantemente de equipo logrando así la cohesión e interrelación que buscamos entre los alumnos del aula.

Si alguno de los equipos quiere fichar a un jugador de los que han salido en el sorteo, tendrán que pujar por él en el aula virtual, con un tiempo límite hasta la mañana del día de la siguiente jornada deportiva.

Si el equipo quiere mantener los integrantes actuales tendrán que pujar por el jugador que ha salido en el sorteo de su grupo para que, si los otros equipos intentan quedarse con él, poder mantenerlo.

Si un equipo puja más por un jugador de otro grupo, pasaría a ser un representante de este, pero para ello tendrán que dar uno de sus jugadores al equipo contrario.

Los puntos, explicados en “consecución y penalización de puntos de fichaje”, que puja cada equipo para fichar los distintos jugadores sólo los sabrá el profesor, de forma que en la hora de clase se informará a los alumnos de las distintas pujas y los cambios que se van a realizar.

Dentro de esta temática de fichajes, los alumnos tendrán que hablar entre sí para estar de acuerdo sobre el jugador que quieren fichar, con lo que se estaría fomentando la relación y comunicación entre los integrantes del equipo. En estas ocasiones podrían salir discusiones dentro de los equipos por no estar de acuerdo, pero, al fin y al cabo, la madurez de las personas se consigue con la experiencia y la empatía.

Los alumnos deberán de tener en cuenta algunos factores a la hora de pujar y realizar fichajes:

- Tener en cuenta tanto los puntos que tiene el propio equipo, como los puntos de los equipos rivales.
- Si queremos fichar a un jugador de otro equipo y además no queremos que nos quiten al jugador que ha salido en el sorteo de nuestro grupo, tendremos que pujar por los dos.
- Hay que tener en mente las próximas Unidades Didácticas para saber que jugador nos puede interesar más tener en el equipo.

- Considerar la opción de gastar los menos puntos posibles para posteriores jornadas de fichaje.

4.3. Temporalización de las jornadas

A continuación, en la Figura 2 podemos observar la temporalización de una jornada deportiva con su temporada de fichajes, suponiendo que las clases fueran los martes a tercera hora y los viernes a cuarta hora. De igual forma si fueran otros días de la semana las horas lectivas de Educación Física, se mantendría de igual manera, sólo cambiaría el tiempo disponible para poder fichar.

CLASES	LNS	MRTS	MRCLS	JVS	VRNS	SBD	DMNG
1ª	TEMPORADA DE	JORNADA RECREO					
2ª							
3ª							
4ª							
5ª							
6ª							
CLASES	LNS	MRTS	MRCLS	JVS	VRNS	SBD	DMNG
1ª	DEPORTIVA RECREO						FICHAJES
2ª							
3ª							
4ª							
5ª							
6ª							

Figura 2. Temporalización de la jornada deportiva y temporada de fichajes

Nota: LNS (lunes), MRTS (martes), MRCLS (miércoles), JVS (jueves), VRNS (viernes), SBD (sábado) y DMNG (domingo).

4.4. Consecución y penalización de puntos de fichaje

Para poder fichar a los jugadores de los otros equipos, hay que ir consiguiendo puntos con los logros individuales de comportamiento y asistencia a clase y con los logros individuales y colectivos de los objetivos de cada Unidad Didáctica. Todos ellos se irían reflejando en la hoja de observaciones del profesor para contabilizarlos y posteriormente sumarlos en el aula virtual para la visualización de todos los alumnos de clase.

A continuación, en la Tabla 1 se detallan algunos logros de comportamiento y asistencia, pudiendo añadir cuantos fueran necesarios por parte del docente según las necesidades de comportamiento del centro o aula.

Tabla 1

Logros y puntuaciones de comportamiento y asistencia al aula

LOGROS DE COMPORTAMIENTO Y ASISTENCIA AL AULA	PUNTOS
Asistencia al aula antes de los primeros 5' de clase.	1p
Asistencia y participación activa con ropa deportiva.	1p
Aseo personal y cambio de camiseta tras la realización de la clase.	1p

En la Tabla 2 podemos observar un ejemplo de Unidades Didácticas de una

clase con algunos ejemplos de logros tanto individuales como colectivos.

Tabla 2

Ejemplos de logros de consecución de objetivos en distintas Unidades didácticas

UNIDAD DIDÁCTICA	N.º SESIONES	LOGROS DE CONSECUCCIÓN	PUNTOS
Voleibol	8	Realizar 10 toques de dedos seguidos individualmente.	1P
		Realizar 10 toques de antebrazos seguidos individualmente.	1P
		Realizar con un compañero 10 pases con recepción de antebrazos y envío de dedos seguidos.	2P
Tenis de mesa	6	Realizar con un compañero 20 pases seguidos con las normas de juego reglamentarias.	2P
		Realizar 5 restos.	2P
Acrosport	8	Realizar entre todos los integrantes del equipo 5 figuras distintas. Realizar una coreografía grupal que dure 2'30" con elementos coreográficos y figuras de acrosport.	1P 3P

Para la consecución de logros, se destinarían 5-10 minutos al final de la clase, en los cuales, los alumnos que quieran realizar los retos tendrán que

avisar al docente para que observe si se cumplen o no. Al mismo tiempo organizaríamos mini liguillas de cada deporte aportando mayor cohesión de grupo y además dando puntuaciones extra a los ganadores de los distintos partidos de cada día.

La organización de los distintos calentamientos de las Unidades Didácticas sería llevada a cabo por los alumnos. Obligándolos a buscar información del calentamiento específico de los distintos deportes. Se informaría al alumno que le va a tocar realizar ese calentamiento al final de la clase del día anterior. De esta forma que se otorgaría “1P” adicional. La organización podría ser por orden de lista, por sorteo aleatorio o por voluntariado, según el criterio del docente.

A lo largo de todas las Unidades Didácticas habrá un trabajo individual obligatorio y la posibilidad de realizar trabajos colectivos de redacción y exposición en formato “Word” y “Power Point”. Estos trabajos también aportarán puntos para poder fichar y puntos individuales, al igual que los exámenes de la asignatura. Las exposiciones se harían los días destinados a clase teórica y los días que, por imposibilidad temporal por tormentas o lluvias, no se pueda dar la clase práctica; en esta última casuística los alumnos al no estar preparados, se haría voluntariamente.

Como medida educacional, junto a la consecución de logros y puntos habría también acciones que penalizarían a los alumnos y a los equipos como los

ejemplos que se exponen en la Tabla 3. Pudiendo añadir cuantos fueran necesarios según las normativas de convivencia del centro y de la asignatura.

Tabla 3

Penalizaciones de comportamiento

ACCIONES QUE PENALIZAN	PUNTOS
Interrupciones continuadas en las explicaciones del profesor.	-1p
Agresión o falta de respeto a un compañero o contrincante.	-3p

En todo momento se tendrá que ir informando a los alumnos de la consecución y el número de sesiones de cada Unidad Didáctica, para así que puedan tener tiempo para pensar a quien le podría interesar fichar para las siguientes clases.

La realización de los fichajes, la información de los puntos obtenidos en cada clase por los equipos y la publicación de las modificaciones de esta gamificación tipo Comunio, se desarrollaría en torno al aula virtual del instituto o siempre que se consiga permiso paterno de la totalidad de los alumnos de la clase, con ayuda de alguna red social como “Twitter”, “Instagram” o “Facebook”. De esta forma, todas las modificaciones que vayan surgiendo se irán reflejando y registrando para la visualización activa pro parte de los alumnos y del profesor.

Para evitar el marginamiento de los posibles alumnos que no puedan tener acceso a internet desde su domicilio o por retirada del teléfono móvil como castigo paterno, se irían publicando en distintos folios A4 en los tablones de anuncios del aula/gimnasio de Educación Física.

5. Consecución y penalización de puntos de fichaje

Esta implementación no representa ninguna modificación del currículo de Educación Física actual, sería un anexo a añadir para mejorar la calidad de la enseñanza de la materia, mejorando las relaciones interpersonales de los alumnos. Todo ello para mejorar su nivel de socialización y aprovechar esta experiencia educativa para su futuro profesional en las relaciones personales.

Por consiguiente, los contenidos de la asignatura seguirían siendo los mismos, no habría ninguna modificación de estos, sino que se añadirían puntuaciones para la consecución de objetivos planteados en las Unidades Didácticas de la programación docente.

Se pretende transmitir a los alumnos la percepción del juego y la competición para conseguir los puntos para realizar los fichajes, dado que está demostrado que el juego ayuda a mejorar las relaciones personales y la participación en grupos de trabajo, la sensación de pertenencia a un grupo con un objetivo común.

Se estaría favoreciendo las competencias de:

- Comunicación lingüística; la cual precisa de la interacción que se produce en múltiples modalidades, desde la oralidad y la escritura hasta formas más sofisticadas como audiovisual o por la tecnología. Es un instrumento fundamental para la socialización.

Se favorece mediante la comunicación entre los componentes del equipo tanto en la consecución de los objetivos grupales, partidos... como en la comunicación continua para la realización de los fichajes y la comunicación mediante las redes sociales que se hayan habilitado para dicho proyecto.

También con la resolución de problemas a implementar por las discusiones que pueden haber dentro de un mismo grupo de trabajo, teniendo en cuenta que estas discusiones van a ayudar a los alumnos a conseguir una comunicación crítica y aprender a manejar situaciones que tendrán en su día a día en el futuro.

- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; las cuales implican la capacidad de aplicar el razonamiento matemático para describir, interpretar o predecir distintos fenómenos.

Se favorece mediante el uso del razonamiento matemático para la

realización de los fichajes, teniendo en cuenta que posteriormente saldrán otros o pueden intentar fichar a los nuestros. Con lo que deben pensar si en gastar o ahorrar para futuros sorteos o no quedarse a cero.

- Competencia digital; el desarrollo de destrezas relacionadas con el acceso a la información, el procesamiento y uso para la comunicación en contextos formales como no formales.

Se lograría mediante la participación activa en el aula virtual y en las redes sociales asignadas para el proyecto, así como con la realización de los trabajos adicionales para la asignatura en “Power Point” o “Word”.

- Aprender a Aprender; es fundamental para el aprendizaje que se produce a lo largo de la vida, supone la habilidad para iniciar, organizar y persistir en el aprendizaje.

Con la consecución de puntos se está favoreciendo la motivación del alumno para practicar, mejorar y ser cada vez más eficaz y autónomo. Los alumnos a lo largo de las clases tienen tiempo de práctica para autoexigirse y ser conscientes de sus errores y aciertos.

- Competencias sociales y cívicas; se relacionan con el bienestar personal y colectivo. Exige entender el modo en que las personas pueden procurarse un estado de salud óptimos tanto física como mental.

Esta sería la competencia que más se desarrollaría con la implementación del presente proyecto. La necesidad humana de relacionarse, de pertenecer a un grupo de iguales.

Las relaciones interpersonales entre los alumnos dentro del mismo grupo para conseguir un objetivo común y al ir cambiando con otros compañeros según los fichajes, les van a dar la necesidad de adaptarse al nuevo grupo, mostrando tolerancia y comprensión sobre los diferentes puntos de vista de manera constructiva.

- Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor; la capacidad de reconocer las oportunidades, toma de decisiones, habilidad de trabajar tanto individualmente como dentro de un equipo, pensamiento crítico...

Con la gestión de los puntos de fichaje, evaluando y asumiendo los riesgos de pujar con más o menos puntos, de colaborar con los compañeros para elegir las mejores opciones para el grupo.

4. Conclusiones

La gamificación en las aulas se está implementando desde ya aproximadamente 15-20 años y se está demostrando que es una metodología de enseñanza que, si se sabe aplicar correctamente, puede ayudar a mejorar el nivel académico de los alumnos de la clase gracias a la motivación que aporta.

Como ya sabemos todos los futuros docentes y los docentes actuales de Educación Física, la falta de participación en las clases por parte de alumnos que no están interesados en la asignatura o como dirían ellos “que les da pereza hacer deporte y sudar” es muy amplia según avanza el nivel académico. Por ello, pretendemos mejorar la implicación de los alumnos en las clases con este proyecto gamificado.

Las personas somos sociables de naturaleza, tenemos una necesidad básica de bienestar psicológico, la cual es pertenecer a un grupo con objetivos comunes (Maslow, 1987). De esta forma, el trabajar en grupos para la consecución de esos logros produciría ese objetivo común que bajo el malestar o el no interés por participar en clase sería suprimido por el ánimo de los compañeros.

En uno de mis años académicos en la Universidad de Ciencias del Deporte, un profesor tras la oleada de proyectos de gamificación que estaban apareciendo nos citó “es una metodología innovadora, pero peligrosa”, y a día de hoy pese a mi falta de experiencia en la docencia empiezo a comprender su afirmación.

Como hemos redactado anteriormente, la gamificación ayuda a la motivación de los alumnos, pero sólo si se sabe implementar correctamente; hay que conocer que atrae a los alumnos, que juegos o series están de moda, como adaptarlos para crear los logros y la

narrativa de las sesiones... En muchas ocasiones podremos equivocarnos, pero no por ello estará mal implementado. En el error está el acierto, y de esos errores podemos hacer las modificaciones oportunas para conseguir que la gamificación que hayamos creado funcione.

El éxito del proyecto depende en gran medida del docente, de su capacidad de adaptar o crear retos en base a las Unidades Didácticas que imparta a los alumnos. Dado que, si tienen una habilidad motriz subdesarrollada, el docente tendrá que adaptar o reducir el nivel de dificultad de los objetivos.

Pienso que la implementación de esta gamificación puede ayudar sobre todo a los alumnos que no se sienten motivados en las clases de Educación Física o que no suelen participar por vergüenza o miedo al rechazo, a no ser elegidos.

Facilitaría la cohesión de grupo; el hacer partícipe a todos y cada uno de los alumnos, la necesidad de comunicarse para hacer los fichajes y la consecución de los retos grupales aportaría un aumento del bienestar psicológico dentro de las necesidades básicas de Maslow (2012), quien la incorpora en el piso/nivel de “Afilación”.

Para futuros estudios, se plantearía poner en práctica el presente trabajo en alumnos de distintos cursos académicos y ver hasta dónde puede llegar esta propuesta de gamificación y de esta forma obtener datos reales sobre la calidad y eficiencia del estudio.

Referencias

Libros

- Forés, A., y Ligiozi, M. (2009). *Descubrir la neurodidáctica*. Barcelona, España: UOC.

Revistas

- Hamari, J., Koivisto, J., y Sarsa, H. (2014). Does Gamification Work? A Literature Review of Empirical Studies on Gamification. *HICSS, 14*, 3025-3034.
- Marín, V. (2015). La Gamificación educativa. Una alternativa para la enseñanza creativa. *Digital Education review, 1*(27) 25-29.
- Maslow, A. (1987). Teorías de la motivación. *Carlos López, 7*.
- Ortegón, M. E. (2016). *Gamificación de las matemáticas en la enseñanza del valor posicional de cantidades*. Tesis Doctoral. Universidad Internacional de la Rioja, La Rioja.
- Pérez, I. J., Rivera, E., y Delgado, M. (2017). Mejora de hábitos de vida saludables en alumnos universitarios mediante una propuesta de gamificación. *Nutrición Hospitalaria, 34*(4), 942-951.
- Quintero, L. E., Jiménez, F., y Area, M. (2018). Más allá del libro de texto. La gamificación mediada con TIC como alternativa de innovación en Educación Física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación, (34)*, 343-348.
- Rugeles, P. A., Mora, B., y Metaute, P. M. (2015). El rol del estudiante en los ambientes educativos mediados por las TIC. *Revista Lasallista de investigación, 12*(2), 132-138.
- Vásquez, J., y Quispe, M. (2015). *Experiencias en el fortalecimiento del acompañamiento pedagógico entre docentes, para la mejora de la calidad educativa*. Tesis de Maestría. San Martín, Perú.

Links

- www.comunio.es

DE ESCUELAS PENSANTES, PENSADORES CRÍTICOS

Aprendizaje basado en el pensamiento

María Hueso Rodríguez

mariapalentina24@gmail.com

Graduada en pedagogía y Orientadora Educativa

EL pensamiento lleva siendo objeto de estudio a lo largo de la historia. Se han dado múltiples definiciones, pero no se ha llegado a una definición universal. En este sentido, desde el ámbito pedagógico, resultan interesantes las aportaciones de Sócrates y su “método Socrático”, a partir del cual, se incita a los alumnos a reflexionar. Esto nos conlleva a hablar del pensamiento crítico. Este pensamiento tiene un interés creciente en la educación, por lo que un campo reciente de investigación es la metodología del pensamiento visible, con la que se pretende que los alumnos sean conscientes de su pensamiento, favoreciendo así el proceso de enseñanza- aprendizaje. Este queda reflejado en una estrategia educativa empleada hoy en día, el aprendizaje basado en el pensamiento. Además, dentro del pensamiento visible, nos centraremos en tratar las herramientas rutinas de pensamiento.

Palabras clave

Mayéutica, aprendizaje basado en el pensamiento, pensamiento crítico, pensamiento visible, rutinas de pensamiento

Thinking have been object of studied along history. There are multiple definitions, but there isn't an universal definition. In this sense, from the educative area, Socrates contributions

results interesting and his “Socratic method”, that incite students to reflect. This lead us to talk about critical thinking. This thinking has an increasing interest in the education, so a recent field of investigation is the methodology of thinking visible. This methodology pretends pupils being conscious of their think, which benefit the learning process. Nowadays, this learning process is reflected in the educative strategy called learning-based thinking. Furthermore, when talking about thinking visible, we'll focus on the thinking routines tools.

Keywords

Mayéutica, learning based thinking, critical thinking, visible thinking, thinking routines

1. El pensamiento en época de Sócrates

Ya antes de Cristo, los filósofos griegos tenían como propósito estudiar la educación y el pensamiento, como el ateniense Sócrates (470- 399 a. c.), filósofo y pedagogo, que destacó, en aquel entonces, por su visión pedagógica innovadora enfocada en el ser humano y la sociedad. A este respecto, desarrolló “el método socrático”, que consiste en la utilización del diálogo para llegar a la verdad. Este método conlleva al desarrollo de un pensamiento inductivo que lleve a alcanzar la verdad universal. Además, este método está dividido en dos fases, la ironía y la mayéutica.

Por un lado, mediante el empleo de la ironía, pretendía dar a ver al interlocutor su ignorancia sobre los temas, de manera que esta ignorancia provocase en este una activación de su curiosidad para la indagación en busca de la verdad.

Sócrates, también era conocido como el anti- maestro, ya que su misión era enseñar a partir de los conocimientos de los alumnos. En este punto surge su teoría “la mayéutica socrática”, que pretende que cada individuo descubra la verdad por sí solo.

Sócrates buscaba que el estudiante aprendiera teniendo una participación activa, utilizando diversos métodos como el diálogo, la reflexión, preguntas y la concepción de ideas. Es decir, incentivaba el aprendizaje mediante el conflicto cognitivo, donde se diera un debate de las ideas internas, siendo críticos en la exposición de estos conocimientos, para así conseguir una significación de los conocimientos aprendidos.

Para entender mejor que es “la mayéutica socrática”, vamos a proceder a analizarla más detenidamente. La “mayéutica”, proviene del griego y significa “partera”, ya que mediante este método pretendía ayudar a “parir” o “sacar a la luz” ideas.

Sócrates acuña la conocida frase “yo solo sé que no sé nada”, con la que expresa su posición ante esta teoría para abordar la obtención del conocimiento. Mediante ella, Sócrates se presenta como ignorante ante al tema de reflexión, porque su función no es la de hallar él mismo la verdad, sino la de contribuir a que el interlocutor la encuentre.

2. El pensamiento crítico

En nuestra sociedad, la habilidad de pensar de forma crítica se toma como atributo indispensable para lograr una

vida realizada (Ricoeur, 2006; Hernán, 2018), esto es así, ya que el pensamiento crítico es necesario para ejercer como personas autónomas, y esta autonomía es esencial para lograr una sociedad mejor (Winch, 2006; Hernán 2018). Atendiendo a esto, nuestro sistema educativo busca la formación de personas críticas, reflejándose esto en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en la que se señala que uno de los fines de la educación es la preparación del alumnado para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable.

Pero llegados a este punto, **¿Qué es el pensamiento crítico?**

Si analizamos diversas definiciones entorno a este concepto, dadas por diversos pedagogos, filósofos y psicólogos, podemos observar que no hay una concepción universal, pero, lo que sí podemos señalar, es que todas ellas referencian elementos comunes en torno al ámbito educativo, siendo estos un componente evaluativo y un componente disposicional.

El pensamiento crítico nos lleva a abordar juicios sobre la libertad, la autonomía, soberanía o la verdad. Es más, el pensamiento crítico implica una sensibilización o concienciación que nos permita contrastar una realidad social, política, ética y personal. De forma que, se analicen las diversas posibilidades, confiando en la razón, más que en la emoción, la cual nos puede llevar a ideas prejuiciosas (Kurland, 2005; Bezanilla et al., 2018).

Una de las razones por las que se hace más importante trabajar el desarrollo del pensamiento crítico, es la digitalización de nuestra sociedad. Vivir en un mundo

rodeado de medios sociales con la capacidad de dictar nuestra forma de pensar y actuar, hace cada vez más necesario el hecho de incentivar a la sociedad y al alumnado a razonar o inducir, desde una postura crítica. Además, a ello se suma, el papel que ejerce este pensamiento en la innovación, la creatividad o el compromiso. De aquí, nuestra posición de mostrar la importancia de desarrollarlo desde el ámbito educativo.

En este sentido, Facione (2007), señala que un buen pensador crítico se define en función de lo que hace, cómo lo hace y cómo llega a una síntesis. Además, para él, el pensamiento crítico es “el proceso del juicio intencional, auto regulado” (Facione, 2007). Para este proceso, Facione (2007), propone seis pasos, los cuales son:

1. Identificar el problema.
2. Definir el contexto.
3. Enumerar las opciones.
4. Analizar las razones explícitamente.
5. Listar las razones explícitamente.
6. Autorregulación.

3. El pensamiento visible

El pensamiento visible se refiere a “cualquier tipo de representación observable que documente y apoye el desarrollo de los pensamientos, preguntas, razonamientos, y reflexiones de una persona o un grupo”. (García, N., 2017, p. 8, referenciando a Tishman & Palmer, 2005).

El pensamiento visible es un enfoque, basado en investigaciones, que integra el desarrollo del pensamiento en el niño a través de las distintas disciplinas. El pensamiento visible crea disposiciones

para pensar, entre otras la curiosidad, la comprensión y la creatividad. No se centra exclusivamente en las destrezas del pensamiento, sino en las oportunidades para usar el pensamiento. (Lammers, A., 2018, pp. 3-4, citando a Salmon, 2015).

Además, se caracteriza por 6 principios básicos que exponen Sepúlveda, Y., Soto, M., y Hernández, R. (2018, p. 122), en su artículo “Visibilización del pensamiento: una experiencia de implementación pedagógica”, referenciando a Ritchhart y Perkins (2008), los cuales son:

- El aprendizaje es una consecuencia de la reflexión.
- La reflexión adecuada no es solo una cuestión de habilidades, sino también de disposiciones.
- El desarrollo del pensamiento es empeño social.
- El fomento del pensamiento requiere hacer visible el pensamiento.
- La cultura del aula marca la pauta para el aprendizaje y da forma a lo que se aprende.
- Las escuelas deben ser culturas de pensamiento para los docentes

Por ello, conseguir hacer que el pensamiento sea visible es un reto y una tarea dentro de las instituciones educativas, esto es así, ya que solo de esta manera se podrá tener en cuenta las comprensiones previas y posteriores de los estudiantes.

Esto es así, debido a que, como indican Morales, M. Y., & Restrepo, I. (2015, p. 92) en su obra “Hacer visible el pensamiento: alternativa para una evaluación para el aprendizaje”, citando a Perkins (2003), “La gente es indiferente ante situaciones que invitan a pensar”.

Por lo tanto, la importancia de hacer visible en el pensamiento radica en cómo son percibidos los pensamientos. “Cuando hacemos visible el pensamiento no obtenemos solo una ventana a lo que entienden los estudiantes, sino también la forma en que estamos entendiéndolos” (Morales, M. Y., & Restrepo, I., 2015, p. 92, citando a Ritchhart, Church y Morrison, 2011). Por ello, Morales y Restrepo (2015), también afirman que el reflejo de los pensamientos tiene como finalidad evitar el olvido o pérdida de ideas.

El Proyecto Cero de Harvard University (2008), expone que, para el desarrollo de un pensamiento eficaz, este debe estar constituido por habilidades, actitudes y conciencia. Es por ello, que se creó el pensamiento visible, para fomentar estas 3 cualidades.

4. La cultura de pensamiento

La necesidad de hacer visible el pensamiento en las escuelas nos lleva a hablar de la cultura del pensamiento. Para crear estas culturas del pensamiento como expresan Morales, M. Y., & Restrepo, I. (2015) aludiendo a la afirmación de Perkins (2003), resulta esencial hacer visible el pensamiento ya que este indica cómo debe ser en el aula, haciendo de guía para conseguirlo.

Gallego, A., (2017) cita a Perkins, Tishman y Jay (1998), explicando que, educar a los niños desde pequeños en entorno a culturas del pensamiento, fomentan la atención y el afrontamiento de hechos complejos a los que pueden estar expuestos. Entendiendo la cultura de pensamiento de aula como un ámbito en el que el lenguaje, los valores, los hábitos y las expectativas ejercen una fuerte influencia (Tishman, Perkins y Jay, 1994).

En la práctica docente, los mejores profesores establecen una cultura del pensamiento mediante el trabajo de la indagación, la curiosidad y el análisis, afirma Gallego, A., (2017) citando de Ritchhart (2002). Además, Lammers, A. (2018), en su trabajo cita a Ritchhart (2015), quien expresa que existen 8 fortalezas que favorecen la creación de una cultura de pensamiento en el alumnado, consiguiendo hacer visible su pensamiento:

1. **Tiempo:** Establecer tiempos para pensar, reflexionar y resolver cuestiones planteadas en el aula.
2. **Oportunidades:** se dan mediante la realización de actividades que incentiven a los alumnos.
3. **Rutinas:** son dinámicas que se emplean para estructurar y organizar los pensamientos de los estudiantes, promoviendo su autonomía.
4. **Lenguaje:** emplear el lenguaje del pensamiento, mediante el cual se incentiva a reflexionar y se emplean los procesos cognitivos.
5. **Creación de modelos:** de pensamiento, que se consigue mediante el intercambio de puntos de vista y debatiéndolos.
6. **Interrelaciones:** incentivar un ambiente de respeto, compartiendo ideas y pensamientos. Lo que permite a los alumnos mostrar sus fortalezas y debilidades.
7. **Entorno físico:** Establecer tanto un ambiente emocional de confianza, como un ambiente físico. Por ejemplo, la propia aula o el laboratorio.
8. **Expectativas:** mediante la concreción de unos objetivos de aprendizaje para el alumnado. Haciéndole consciente de los aprendizajes.

5. ¿Cómo visibilizar el pensamiento?

Existen muchas maneras de visibilizar el pensamiento, en este artículo nos centraremos en 3 de ellas, las cuales veremos a continuación.

1. El lenguaje del pensamiento

Una técnica de las más sencillas, como nos cuenta Sarradelo, L., (2012) citando de Perkins (2008), es la utilización del lenguaje del pensamiento en el aula. La gran mayoría de idiomas, como el castellano, tienen un rico vocabulario de pensamiento. Aquí encontramos términos tales como hipótesis, razón, evidencia, posibilidad, imaginación, perspectiva, etc. En el ámbito educativo, dentro de las aulas, el empleo de los vocablos del lenguaje del pensamiento, permiten al estudiante matizar acerca de las diferencias existentes entre dichos términos. Es más, el profesorado que incentiva esta técnica sirve de modelo de ser pensante. Estos profesores ofrecen el tiempo suficiente para que los estudiantes piensen y expresen sus dudas.

2. Cuestionar, escuchar y documentar

Lammers, A. (2018) en su trabajo referencia la propuesta de Ritchhart, Church & Morrison (2011), quienes exponen otras maneras de visibilizar el pensamiento de los alumnos, consiguiendo que estos desarrollen comprensiones más profundas. Estas son:

- a) **Cuestionar:** formular cuestiones para recopilar datos acerca de los temas de interés de los estudiantes. Incentivándoles a reflexionar acerca de sus propios pensamientos y de esta manera hacer visible el pensamiento.

- b) **Escuchar:** el profesor debe ofrecer tiempo al alumnado para que exponga sus pensamientos, y escuchar adecuadamente para comprender al alumno. Además, el profesor podrá realizar preguntas relacionadas con el tema.
- c) **Documentar:** recopilar las conversaciones, acciones y preguntas que promueven el progreso del aprendizaje.

3. Las rutinas de pensamiento

Como Cascales, M. (2016), señala citando a Tishman & Palmer (2005), la visibilización del pensamiento se consigue mediante el empleo de métodos observables, que nos permitan plasmar la información. En este sentido, el Proyecto Zero, en cuanto al programa de pensamiento visible, nos expone las conocidas rutinas de pensamiento.

Las rutinas del pensamiento surgieron de la mano del Proyecto Zero, un proyecto promovido por la Universidad de Harvard en 1967, cuyos principales integrantes son Daniel Goleman junto con David Perkins y Howard Gardner. Desde este proyecto pretenden estudiar la complejidad de los potenciales humanos: inteligencia, pensamiento, comprensión, creatividad...

En cuanto a estas rutinas, para entenderlas, analizaremos varias definiciones de diversos autores. Por una parte, tenemos que las rutinas de pensamiento “son unos patrones cognitivos muy sencillos, contruidos por una serie de preguntas creativas o afirmaciones abiertas, desplegadas en pasos fáciles de aprender, fáciles de recordar, que se van interiorizando a través de una repetición sistemática”.

(Lammers, A., 2018, p. 9, citado de Sarradelo, 2012).

Por otro lado, Lammers, A., (2018), basándose en Ritchhart, Church y Morrison (2011), las define como herramientas dinámicas cuya función es fomentar el pensamiento a la vez de ser un instrumento motivador para los estudiantes. “Se basan en organizadores gráficos muy simples que ayudan al alumnado a visualizar el pensamiento y conseguir con ello diferentes objetivos: presentar y expresar ideas; organizar y sintetizar esas ideas y profundizar en ellas”. (Lammers, A., 218, p.5, citado de García, Cañas & Pinedo, 2017).

Como hemos podido analizar en algunas definiciones anteriores y como su propio nombre indica, las rutinas son continuas, constantes y evolutivas a lo largo del tiempo, diseñadas a partir de unas pautas que sirven de guía. Este mecanismo estimula al alumnado a interiorizar una serie de hábitos que le permitan pensar más allá de los hechos.

A su vez, Buena, A., (2017), cita a Ritchhart et al. (2014), distinguiendo tres formas de entender las rutinas del pensamiento:

1. **Las rutinas como herramientas:** tienen unos objetivos a seguir y están destinadas a fomentar las habilidades del pensamiento. Como ya sabemos, hay diferentes tipos de pensamiento, por eso es importante elegir la rutina que mejor se adapte al contexto. Además, debido al carácter abierto y flexible de estas, resulta esencial conferirles un valor formativo.
2. **Las rutinas como estructuras:** mediante su empleo se estructura el pensamiento, es decir, se jerarquizan y ordenan los conocimientos, estableciendo una relación entre los conocimientos previos y los nuevos.

3. **Las rutinas como patrones de comportamiento.** Son una herramienta destinada a la mejora y reflexión, teniendo como objetivo el desarrollo de un pensamiento eficaz. Por ello, para conseguir que produzcan el efecto deseado en los alumnos, es necesaria la correcta atención y preparación del profesorado

Lammers, A., (2018), citado de Ritchhart, Church & Morrison (2011), agrupa las rutinas de pensamiento en 3 categorías, según el momento de aprendizaje, el cual puede darse al principio, a la mitad y al término de la lección, respectivamente. Cabe recordar, que las rutinas de pensamiento no son actividades que se encuentran delimitadas, es decir, con un desarrollo concreto, sino que se pueden modificar y adaptar según se vaya a abordar la situación a tratar. Por ello, estas rutinas destacan por su carácter flexible.

6. El pensamiento en las aulas

A pesar de la aparente invisibilidad del pensamiento y afirmando el hecho de que somos seres pensantes, el pensamiento actúa de hilo entretejedor de todo nuestro ser, mente y personalidad. Forma parte de nuestras decisiones, relaciones y acciones. Por ello, podemos concluir diciendo que el pensamiento es dinámico, va evolucionando, lo cual nos impulsa a actuar.

“El carácter no observable del pensamiento no es razón para confinarlo a un mundo no material, porque este rasgo indica simplemente otra forma de relacionarse al ambiente. Es un modo de relacionarnos con objetos y situaciones no presentes en el momento actual y, por tanto, sin producir ningún efecto en los objetos”. (Melgar, A. 2000, p. 24, aludiendo a la cita de Kantor, 1924-26).

De aquí la gran importancia de trabajar el desarrollo del pensamiento como fuente principal de conocimientos, permitiéndonos a su vez estudiar los procesos de enseñanza- aprendizaje.

6.1. Aprendizaje Basado en el Pensamiento- ABP

Cuando hablamos del Aprendizaje Basado en el Pensamiento, no nos centramos en el desarrollo de un concreto pensamiento, sino en el desenvolvimiento de un pensamiento eficaz, el cual permite a los estudiantes adecuar el pensamiento a cada situación, donde ejerce un papel fundamental la mente, utilizándola de forma eficiente, y la comprensión, de una manera más profunda. (Swartz, Costa, Beyer, Reagan y Kallick, 2013).

Mediante este método de aprendizaje se pretende que los alumnos razonen y por consiguiente comprendan la información a tratar sabiéndola extrapolar a diferentes situaciones. Es por ello, que el aprendizaje basado en el pensamiento aboga por la expresión de ideas, conocimientos y sentimientos, haciendo a los alumnos partícipes de sus aprendizajes. (Swartz et al., 2013).

Los objetivos establecidos por, Swartz et al. (2013), para el aprendizaje basado en el pensamiento son los siguientes:

- Elaboraran tareas cognitivas que precisen de un pensamiento eficaz para dar respuesta a los contenidos impartidos.
- Aprender a planificar y guiar lo pensamientos.
- Desarrollar productivos hábitos para la mente.

- Adquirir estrategias para fomentar un pensamiento eficaz.
- Adquirir contenidos de relevancia.

Sarradelo, L. (2012) en su trabajo hace referencia a Perkins (2008), expresando la necesidad de hacer visible el pensamiento en las aulas por parte del profesorado, ofreciendo a los alumnos la posibilidad de mostrar el pensamiento, haciéndoles conscientes de este y la diversidad de beneficios que les aportan. Es por esta razón, por la que se precisa de un enfoque de enseñanza-aprendizaje, que se base tanto en la propia persona como en el entorno de aprendizaje, definiendo pensamiento a todo lo que se desarrolla en este ámbito.

Conclusiones

Trabajar el pensamiento en las instituciones escolares es un objetivo y un reto que se lleva trabajando a lo largo de la historia.

Además, en un mundo dominado por las tecnologías de la información y la comunicación, resulta esencial aprender y enseñar a reflexionar, es decir, poner en práctica nuestro pensamiento crítico, valorando y cuestionando toda la información que se nos pone a nuestro alcance.

Por ello, cada vez resulta más importante difundir este pensamiento en las aulas, tratándolo como elemento transversal en todas las áreas. En nuestro caso, como metodologías activas y participativas, queremos difundir tanto el método socrático como una metodología reciente, el pensamiento visible.

Referencias

Revistas

- Bezanilla, M., Poblete, M., Fernández, D., Arranz, S. & Campo, L. (2018). El pensamiento crítico desde la perspectiva de los docentes universitarios. *Estudios pedagógicos* (Valdivia). Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052018000100089
- Facione, P. A. (2007). Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante? Recuperado el 17 de mayo de 2017 desde *Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante?* Recuperado el 17 de mayo de 2017 desde <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf>
- Hernán, F. (2018). El pensamiento crítico y autoconocimiento. *Revista de Filosofía*. Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rfilosof/v74/0718-4360-rfilosof-74-00173.pdf>
- Mackay, R., Franco, D. & Villacis, P. (2 de marzo de 2018). El pensamiento crítico aplicado a la investigación. *Revista Universidad y Sociedad*. Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202018000100336
- Melgar, A. (2000, julio). El pensamiento: una definición interconductual. *Revista de Investigación en Psicología*. Recuperado el 1 de febrero de 2020 de: http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v03_n1/pdf/a02v3n1.pdf
- Morales, M. Y., & Restrepo, I. (2015, 1 de septiembre). Hacer visible el pensamiento: alternativa para una evaluación para el aprendizaje. *Infancias Imágenes*. Recuperado el 11 de febrero de 2020 de: <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/infancias/article/view/9075/10884>
- Sepúlveda, Y., Soto, M., y Hernández, R. (3 de noviembre de 2018). Visibilización del pensamiento: una experiencia de implementación pedagógica. *Revista de Gestión de la Innovación en Educación Superior REGIES*, 3, pp.115-148.

Libros

- Swartz, R. (2013). *El aprendizaje basado en el pensamiento* (1st ed., pp. 7-47, Capítulo 1). [Boadilla del Monte]: SM.

Trabajos

- Buena, A., (2017). *Aprendizaje basado en el pensamiento. Las rutinas de pensamiento en la educación infantil* (Tesis de grado). Universidad de Valladolid, Valladolid Recuperado de: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/26815/TFG-G%202564.pdf?sequence=1>

- Cascales, M. (2016). El desarrollo de las emociones haciendo el pensamiento visible (Tesis de grado). Universidad Católica de Murcia, Murcia. Recuperado de: http://193.147.26.104/bitstream/handle/10952/2039/TFG_MCR.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Gallego, A. (2017). *Rutinas y destrezas de pensamiento como propuesta de trabajo para el aprendizaje basado en proyectos en educación infantil* (Tesis de Grado). Universidad de Valladolid, Segovia. Recuperado el 20 de abril de 2020 de: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/24114/TFG-B.991.pdf?sequence=1>
- García, N., (2017). *Inteligencias múltiples, metodologías activas y Visible Thinking como herramientas inclusivas* (Tesis de grado). Universidad de Valladolid, Segovia. Recuperado el 1 de Febrero de 2020 de: <https://pdfs.semanticscholar.org/e725/98ed4820681508347bed3e2ec6f02680c1d3.pdf>
- Lammers, A. (2018). *Aprendizaje basado en el pensamiento en un aula de primaria* (Tesis de grado). Universidad de Valladolid, Segovia. Recuperado el 12 de febrero de 2020 de: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/30498/TFG-B.1148.pdf?sequence=1>
- Rodríguez, A. (2017). Pensamiento crítico. Una reflexión sobre el individuo crítico (Tesis de grado). Universidad de la Laguna, Canarias. Recuperado de: <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/6551/Pensamiento+critico.+Una+reflexion+sobre+el+individuo+critico..pdf;jsessionid=842CFDA0FD71255FF46C6FFA5D267519?sequence=1>
- Sarradelo, L. (2012). *Aprender a pensar: Iniciación en el entrenamiento de destrezas y rutinas de pensamiento con niños de 5 años* (Tesis de grado). Universidad Internacional de la Rioja, La Rioja. Recuperado de: https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/839/2012_09_11_TFG_ESTUDIO_DEL_TRABAJO.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Referencias legislativas

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación

LA INFLUENCIA DE LAS TIC EN LA SOCIEDAD ACTUAL

Miguel Ángel Gordo García de Robles

miguel.angel.gordogarciarobles@gmail.com

Máster de Profesorado en Eso, Bachillerato, FP y enseñanza de Idiomas.

En este artículo se va a hablar del impacto que tienen las Tecnologías de la Información y la comunicación en nuestra sociedad. Este tema es muy importante en la actualidad debido a que la asimilación de estas tecnologías sobre todo a partir de la difusión de los aparatos electrónicos como los ordenadores y los Smartphone se ha generalizado hasta el punto de que forman parte de nuestra vida. En este trabajo se hablará de cómo se han percibido las nuevas tecnologías a través de la evolución de su concepción a lo largo del tiempo y de la forma en la que estas tecnologías han afectado a los seres humanos en el ámbito social tanto positivo como negativo.

Palabras clave

TIC, velocidad de la información, repercusión social

This article discusses the impact of Information and Communication Technologies on our society. This is a major topic nowadays because the acceptance of said technologies, specially since the introduction of electronic devices like computers and smartphones, has become increasingly widespread to the point that these gadgets are not only part of our lives, but also, our daily routines. In this

paper, we will explore how these technologies have been perceived over time, from their origins to where they stand today, and how they have affected and redefined social standards for human beings in both positive and negative ways.

Keywords

ICT, information speed, social impact

1. Definición de las TIC

La definición de las tecnologías de la información y comunicación han ido evolucionando a lo largo del tiempo. De hecho, cuando estas tecnologías surgieron, fueron denominadas las Nuevas Tecnologías, término que se usó durante años en los planes de estudios de las carreras docentes. Este término fue muy criticado, en especial a mediados de los años noventa ya que parecía que se le daba más importancia al hecho de que estas tecnologías fuesen novedosas que a las implicaciones que tenían, a lo que hay que añadir que a medida que iba pasando el tiempo el término perdía sentido debido a que estas tecnologías eran cada vez más habituales.

A parte del término utilizado, se le han atribuido muchas definiciones en los últimos cuarenta años. La FUNDESCO definía en 1986 a las TIC como “el

conjunto de tecnologías que permiten la adquisición, producción, almacenamiento, tratamiento, comunicación, registro y presentación de informaciones en forma de voz, imágenes y datos contenidos en señales de naturaleza acústica, óptica o electromagnética”. En 1996 Tejedor y Valcárcel, afirmaban que las TIC eran “los tres grandes sistemas de comunicación; el vídeo, la informática y las telecomunicaciones. Y no sólo los equipos (hardware), que hacen posible esta comunicación sino también al desarrollo de aplicaciones (software)”. En 2002 la UNESCO definió las TIC como “conjunto de disciplinas científicas, de ingeniería y de técnicas de gestión utilizadas en el manejo y procesamiento de la información: sus aplicaciones; las computadoras y su interacción con hombres y máquinas; y los contenidos asociados de carácter social, económico y cultura”. Finalmente, en 2015 Roblizo y Cózar definieron las TIC como un “fenómeno revolucionario, impactante y cambiante, que abarca tanto lo técnico como lo social y que impregna todas las actividades humanas, laborales, formativas, académicas, de ocio y consumo”.

A pesar de estas diferencias entre los distintos autores, se puede apreciar que la mayoría coinciden en afirmar que las TIC son aquellas tecnologías que tienen la capacidad de almacenar, procesar y transformar la información. Además de estas características, muchos autores como Moreno (2014), y Roblizo y Cózar (2015), han señalado otras, que siguen vigente hoy día, como la capacidad de estas tecnologías para cambiar e innovar.

De este modo, en base a sus características, las TIC son aquellas tecnologías que son inmateriales, interactivas, instantáneas, innovadoras, digitales, interconectadas, diversas, con elevados parámetros de calidad de imagen y sonido, y con influencia de procesos sobre productos.

2. Las repercusiones negativas de las TIC en nuestra sociedad

Desde la década de los sesenta, diversos autores han propuesto dividir la historia de la humanidad en fases utilizando como referencia la tecnología dominante en ese periodo, la cual ha supuesto un gran cambio en la propia cognición humana¹.

Para Jordi Adell (1997), hay cuatro fases clave en el desarrollo humano. La primera es la aparición del lenguaje, que va a permitir a los homínidos a interactuar entre ellos de una forma más compleja. La segunda es el desarrollo de la escritura, que permitió preservar la información y difundirla más adelante. La tercera es la invención de la imprenta, que deriva del desarrollo de la escritura, y permitió una mayor difusión del conocimiento. Por último, la cuarta fase, en la que vivimos actualmente es la de los medios electrónicos, cuya importancia radica en su velocidad de difusión, pues en este periodo, la información viaja más rápido que su emisor.

El impacto que han tenido las tecnologías de la información y

¹ Adell, Jordi. *Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información.*

comunicación en la sociedad ha sido enorme. Por ejemplo, antes de la generalización de los medios electrónicos, una persona que quisiese acceder a cualquier tipo de información tenía que ir a una biblioteca físicamente para buscar un libro en el que encontrar el tema del que quisiese aprender, mientras que en la actualidad le bastaría con buscar en Internet donde encontrará inmediatamente miles de documentos sobre el tema que busca. Y no sólo eso, sino que en ocasiones encontrará esa información con mayor calidad que los documentos escritos.

La velocidad de emisión y recepción de información han supuesto un cambio en la percepción del espacio y el tiempo en nuestra sociedad. Este cambio de percepción ha llevado al desarrollo de tres fenómenos sociales que han afectado negativamente a la manera en que los seres humanos perciben su entorno. Estos fenómenos son conocidos como la “cultura de la inmediatez”, la cultura de la superficialidad y la hipermediación.

A medida que la tecnología ha avanzado, no sólo se ha duplicado la capacidad informática cada dos años desde 1970, sino que además esa inmediatez se ha naturalizado, de manera que una persona contempla como algo normal el hecho de tener al alcance cualquier tipo de información². Esta situación ha producido que las personas se muestren cada vez más impacientes cuando no obtienen lo que desean de forma inmediata, ya que consideran como algo normal y natural obtener lo que se desea en escasos segundos. El problema surge

² Jay Bolter, David y Grusin, Richard. *Inmediatez, hipermediación y remediación*.

cuando se naturaliza esta inmediatez cómo modo de vida y se espera alcanzar una meta de forma inmediata sin pasar por todo el crecimiento personal, estudios académicos y desarrollo profesional necesario para alcanzar dicha meta. Este problema se hace más evidente en aquellas personas que han nacido desde la última década del siglo XX hasta la actualidad, ya que estas generaciones han tenido acceso a estas tecnologías desde una edad muy corta por lo que no han necesitado adaptarse a la inmediatez, sino que han crecido en ella³, y a medida que salen al mercado dispositivos que faciliten el acceso a esta tecnología, la influencia de la inmediatez será mayor en las futuras generaciones. De todas las tecnologías, la que más ha fomentado el acceso inmediato a internet son los Smartphone, que son teléfonos móviles que permiten instalar programas o aplicaciones con las que mejorar las características útiles del teléfono como el procesamiento de datos o la conectividad⁴, lo que va a permitir al teléfono poder conectarse a Internet de la misma forma que puede hacerlo un ordenador. De este modo, las personas ya pueden acceder a Internet desde cualquier lugar y cualquier momento lo que incentiva todavía más la naturalización de la inmediatez.

Esta “cultura de la inmediatez”, está muy ligada a la “cultura de la superficialidad”, pues al buscar satisfacer

³ Vázquez, Cecilia y Fernández Mouján, Javier. *Adolescencia y Sociedad. La construcción de identidad en tiempos de inmediatez*.

⁴ Morales Corral, Enrique. *El Smartphone como motor de una nueva incertidumbre social*.

inmediatamente nuestras necesidades⁵, una vez hemos obtenido una respuesta, automáticamente se deja de investigar otras opciones, rellenando todo lo que no se puede saber a primera vista con la concepción que cada uno tiene del mundo. Estos dos fenómenos se desarrollan con más éxito entre las personas más jóvenes, ya que ellos son los que tienden a naturalizar más la inmediatez de las nuevas tecnologías. Las personas que pueden desarrollar todavía más esta cultura de la inmediatez son los que ahora son adolescentes o niños, ya que ellos han crecido con estas tecnologías que les permiten satisfacer de forma inmediata sus necesidades y han naturalizado esa inmediatez, por lo que cuando se enfrentan a un problema en el aula o fuera de ella, van a intentar solucionarlo de la manera más rápida posible sin profundizar en el problema y sin preocuparse si había otra solución, lo que conduce a la “cultura de la superficialidad”.

Este deseo de adquirir la información necesaria con el mínimo esfuerzo, es muy peligroso hoy en día, debido a que en la actualidad la divulgación de la información no está limitada a los medios tradicionales como las cadenas de televisión y radio o las editoriales de un periódico el número de emisores ha aumentado exponencialmente. Este hecho ha provocado que, a la hora de buscar información, un usuario puede acceder literalmente a cientos de páginas sobre la información que desea conocer, este fenómeno es conocido como

hipermediación, debido a la enorme cantidad de fuentes de información que existen en la actualidad. Por este motivo, si el usuario que busca un tipo concreto de información desea adquirirla rápidamente y sin profundizar en la materia, escogerá la primera fuente que le permita adquirir dicha información sin contrastarla con ninguna de las múltiples fuentes a las que tiene acceso, y sin importarle hasta qué punto la información que tiene es incompleta o errónea.

Todos estos fenómenos combinados llevan a que el usuario llegue a una conclusión simple sobre cualquier información que extraiga lo que conduce inevitablemente a la hegemonía de un “pensamiento único”, es decir, que el pensamiento predominante se presenta como el único posible⁶ buscando siempre la inviabilidad de cualquier pensamiento contrario, lo que puede derivar en una profunda intolerancia en nuestra sociedad.

Además de los fenómenos expuestos, el mal uso que se hace de las TIC en muchas ocasiones hace que problemas como el acoso escolar traspase las barreras físicas utilizando las redes sociales para seguir abusando o maltratando de un compañero, lo que ha llevado a que surja un nuevo termino para definir el acoso en las redes sociales, el *ciberbullying*, o en caso de que sea ciberacoso sexual se llama *grooming*. A este problema hay que añadir que el mal uso de las TIC puede

⁵ Entiéndase necesidad como aquello que nos hace falta en un momento determinado, ya sea una necesidad material o abstracta.

⁶ García Pérez, FF. De Alba Fernández, N. *¿Puede la escuela del siglo XXI educar ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI?*

llevar a la apropiación indebida de datos o incluso a la suplantación de identidad.

3. Las repercusiones positivas de las TIC en nuestra sociedad

Una vez destacados cuales son los fenómenos negativos producidos por el impacto de las tecnologías de la información en nuestra sociedad, es necesario tratar los aportes que nos ofrecen las TIC, no solo en cuestiones prácticas como la facilidad para almacenar, gestionar y enviar información de manera inmediata, sino en capacidades y valores.

Del mismo modo que la velocidad con la que la información llega de un punto A, a un punto B fomenta la inmediatez, hay que tener en cuenta que en estas nuevas tecnologías el emisor y el receptor son variables. Esto significa que mientras que en medios tradicionales como la televisión los actores producen contenido para los espectadores sin llegar a tener nunca una interacción con los mismos, las tecnologías de la información han provocado que las barreras entre creadores de contenido y consumidores desaparezcan de manera que, por ejemplo, un creador de contenido puede interactuar directamente con sus seguidores incluso mientras está elaborando contenido como es el caso de los directos de Twitch. Esta interacción no afecta únicamente a las personas dedicadas a la creación de contenidos para los consumidores de Internet, sino que, a pequeña escala, la velocidad y facilidad para estar en contacto con personas del entorno académico, laboral o familiar permite a

todos los usuarios mejorar en sus habilidades sociales y en muchas ocasiones también mejoran sus habilidades de comunicación⁷.

Por otra parte, el avance de las TIC y de los programas informáticos para efectos visuales y de sonido, han permitido que sea posible que las personas puedan ser creadoras de contenido con muy pocos recursos, debido a que estas tecnologías permiten que cualquier usuario pueda difundir su contenido a un público muy amplio. Un buen ejemplo de cómo han cambiado las cosas se puede ver en el caso de algunos youtubers españoles como es el caso de elrubiusOMG, que sin apoyo de ningún estudio ha logrado que su canal tenga más de 8000 millones de visualizaciones y 38,5 millones de suscriptores⁸. Estos ejemplos de éxito han motivado a muchas personas a desarrollar contenidos de todo tipo y condición, desde tutoriales para formatear un ordenador en YouTube a la publicación de fotos o ilustraciones en Instagram, lo que fomenta muy notablemente el desarrollo de la creatividad en las personas.

En el ámbito educativo, las TIC son una herramienta muy importante tanto para la búsqueda de información⁹ como para fomentar la creatividad a la hora de elaborar un trabajo ya sea a través de herramientas más básicas como el Power Point o con herramientas más elaboradas

⁷ Morrisey, Jerome. *El uso de TIC en la enseñanza y el aprendizaje. Cuestiones y desafíos*.

⁸ Comprobado el 08/09/20.

<https://www.youtube.com/c/elrubiusOMG/about>

⁹ Berríos, Llarena y Buxarrais, María Rosa. *Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y los adolescentes. Algunos datos*.

como el Prezi. Además, en la sociedad actual, las TIC no son únicamente una valiosa herramienta para el aprendizaje, sino que son imprescindibles dentro del ámbito educativo para fomentar que los alumnos desarrollen sus competencias digitales, las cuales deben desarrollarse a lo largo de la formación escolar tal y como se expone en la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero.

Conclusiones

En este trabajo se ha visto como la concepción de las tecnologías de la información y la comunicación han ido evolucionando a medida que dejaban de ser algo novedoso para ser concebidas como aquellas tecnologías que permiten gestionar, divulgar y acceder a la información con gran velocidad.

Por otra parte, se ha explicado como esa gran velocidad para acceder a una cantidad de información muy superior a la que transmiten otros medios tradicionales han afectado a la manera en la que el ser humano recibe la información, naturalizando una inmediatez que no es aplicable fuera de Internet, produciendo fenómenos como la cultura de la Inmediatez, la superficialidad o la desinformación debido a la hipermediación que conducen a una forma de pensar simplista y con cierto carácter autoritario. En este mismo espacio también se ha visto como el mal uso de las TIC puede hacer que fenómenos que ya existían antes como el acoso escolar y el acoso sexual han traspasado las barreras físicas para hacerse a través de Internet.

Como contraparte de esto también se ha visto que las tecnologías de la información y de la comunicación han permitido que se fomente el desarrollo de ciertas competencias como la competencia social, la creatividad y la propia competencia digital, mencionando además la importancia que tienen estas competencias dentro del ámbito educativo.

En vista a todo esto, lo que es necesario destacar es que efectivamente las TIC ya son parte de nuestra vida y que el debate sobre lo beneficiosas o perniciosas que pueden ser para la sociedad actual es irrelevante, ya que en realidad lo más importante es ser conscientes de cuáles son los pros y los contras de estas tecnologías y potenciar los valores positivos como el fomento de la creatividad mientras se procuran limitar los efectos más negativos de la misma. Dentro del ámbito educativo, un docente puede proponer un trabajo en el que el alumnado deba hacer una investigación sobre un tema utilizando obligatoriamente un mínimo de cuatro páginas web diferentes con la idea de exponerlo en la clase teniendo como soporte el programa que ellos prefieran para exponer poniéndoles de ejemplo, el Power Point y el Prezi. Por otra parte, el docente también tiene que formar en el buen uso de las TIC a sus alumnos y alumnas, ya que a pesar de que el uso del Internet y las redes sociales se ha generalizado, los adolescentes siguen siendo los usuarios más activos y, sobre todo, vulnerables tanto a los fenómenos sociales producidos por las TIC como al mal uso de estas.

Referencias

Libros

- Aparici, R. (2010): “Conectados en el Ciberespacio”. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Revistas

- Adell, J. (2006). Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información. *EduTec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (7), a007.
- García, FF. de Alba, N. (2008) “¿Puede la escuela del siglo XXI educar ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI?”. *Scripta Nova. Vol. 12*, núm. 270 (122).
- Grande, M. Cañón, R. Cantón, I. (2016) “Tecnologías de la información y la comunicación. Evolución del concepto y características.” *International Journal of Educational Research and Innovation, Vol. 6* (pág. 218-230)
- Jay, D. y Grunsin, R. (2011). “Inmediatez, hipermediación y remediación”. *CIC Cuadernos de Información y Comunicación, Vol. 16* (pág. 29 – 57)
- Morales, E. (2012) “El Smartphone como motor de una nueva incertidumbre social.” *Revista Prisma Social, Vol. 8* (pág. 87 – 115).
- Vázquez, C. y Fernández, J. (2016) “Adolescencia y Sociedad. La construcción de identidad en tiempos de inmediatez.” *PSOCIAL, Vol. 2* (38 – 55)

Links

- Berríos, LL. y Buxarrais, MR. (2005) Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y los adolescentes. *Algunos datos. Ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales*. Consultado el 11-08-2020 en <https://historico.oei.es/campus-oei.org/valores/monografias/monografia05/reflexion05.htm>

LA EDUCACIÓN NO ES UN JUEGO; ES LO QUE SIEMPRE ESTÁ EN JUEGO:

Historia de la formación de los maestros.

Luis Vázquez García

luis.vazquez@concellodearzua.com

Profesor del Aula de Educación de Personas Adultas del Concello de Arzúa

La formación de maestros responde a la mentalidad social y a las expectativas políticas del momento, toda vez que, las Escuelas Normales ocupan un lugar estratégico a lo largo de la historia. La instrumentalización ideológica y política, sin duda, condiciona la configuración de los planes de estudio.

Palabras clave

Competencias, Formación, Maestro, Plan

Teacher training responds to the social mentality and political expectations of the moment, since the Normal Schools occupy a strategic place throughout history. The ideological and political instrumentalization, without a doubt, conditions the configuration of the study plans.

Keywords

Competences, Training, Teacher, Plan.

“La Junta ha creído que en este primer grado de instrucción la enseñanza debe ceñirse a aquello que es imprescindible para conseguir estos fines. Leer con sentido, escribir con claridad y buena ortografía, poseer y practicar las reglas elementales de la aritmética, imbuir el espíritu en los dogmas de la religión y en las máximas primeras de la buena moral y la buena crianza, aprender, en fin, sus principales derechos y obligaciones como ciudadanos (...) Quintana (1813).

Así se resumía el objetivo básico de aquella primera educación, de aquellas primeras experiencias docentes que sirvieron como cimientos del actual sistema educativo global que ahora consideramos elemento esencial de nuestra sociedad y de la formación de cada individuo, sin darnos cuenta del largo y áspero camino que tuvo que moldearse para llegar hasta donde ahora estamos y disfrutamos.

La historia de la formación de los maestros en nuestro país cuenta con una larga trayectoria, se viene regulando desde el siglo XVIII. En 1839 se crea la primera Escuela Normal de Maestros, que constituyó el modelo formativo de los docentes españoles hasta 1970, en el que la Ley General de Educación (LGE), incorpora la formación de las maestras y maestros a la Universidad. Antes de esta fecha, la formación de los maestros era prácticamente inexistente.

El amplio período que abarca la primera etapa, 1370-1780, Román y Cano (2008), tiene como característica principal el “gremialismo”, es decir, requería para ejercer el oficio de maestro de una serie de competencias por parte de los candidatos relacionadas con la escritura, lectura, cálculo y ortografía. La formación la adquirirían como “pasantes” al lado de otros maestros adquiriendo habilidades por “interiorización progresiva”. Para llegar a ser maestro se debía pasar por diferentes fases, una primera en la que se constituían como aprendices, después pasaban a ser oficiales y finalmente llegaban a maestros. Alcanzada la categoría de maestros podían titular como Maestros Reales, Leccionistas y Maestros solo de leer.

Las primeras noticias al respecto de lo anteriormente señalado, se remontan aproximadamente a 1370, en que por Real Cédula de Enrique II, se cuestiona por dos veces que los maestros han de ser examinados y se prohíbe la enseñanza a los que no lo estén. Durante más de cuatro siglos el gremio de maestros de primeras letras se rigió con algunas modificaciones por esta Real Cédula que fue ratificada en 1500 por los Reyes Católicos, en 1540 por Carlos I, en 1573 por Felipe II, en 1610 por Felipe III, en 1719 por Felipe V, y en 1758 por Fernando VI.

En 1642, con el beneplácito del Rey Felipe IV, los maestros de Madrid, con ánimo de mejorar la enseñanza formaron la Hermandad o Congregación de San Casiano, obteniendo por parte del Consejo de Castilla el privilegio de examinar a los demás maestros del reino.

En 1743, Felipe V concede por Real Cédula a los maestros del arte de primeras letras las preeminencias y

prerrogativas de que gozaban los profesores de artes liberales, teniendo la Hermandad el derecho a examinar a los aspirantes y la facultad para nombrar a los visitadores, encargados de vigilar las escuelas.

A través de la Real Provisión de 1771 se regulan las condiciones para ejercer el magisterio en todo el Reino, señalando la necesidad de que el candidato supere un examen de doctrina cristiana y presente un certificado “Vita et Moribus” para acreditar buena vida y costumbres.

Respecto a la formación de las maestras, hasta esta Provisión de 1771, no había preocupación por ellas, que por lo general siguen a remolque de los maestros en algunos aspectos, mientras que en otros su situación es peor, si cabe (Delgado, 1980).

En la citada Provisión se estableció que las Maestras con escuela abierta fuesen de buena fama y costumbres, con conocimientos de doctrina cristiana. Ningún otro conocimiento, ni requisito hacía falta. Más adelante se pide que sean examinadas de doctrina cristiana por el obispo y que habían de obtener la licencia de la Junta de Exámenes después de haber demostrado su limpieza de sangre, sus buenas costumbres y las de sus maridos si eran casadas y que no habían ejercido oficios viles o mecánicos. El objetivo de las escuelas de niñas era enseñar economía doméstica y religión.

En la segunda etapa (1780 y 1838) se piensa en proporcionar a los Maestros una formación inicial básica a través de la institucionalización del Magisterio, no como práctica de un oficio, sino como ejercicio reglado de una profesión. Se persigue el objetivo de disponer de un sistema de formación profesional para Maestros mediante la creación y

habilitación de Centros Específicos, las futuras Escuelas Normales.

En 1780 la Congregación de San Casiano fue reemplazada por el Colegio Académico del Noble Arte de Primeras Letras, cuyo principal fin es fomentar a todo el reino la perfecta educación en los rendimientos de la fe católica, en las reglas del bien obrar, en el ejercicio de las virtudes y en el noble arte de leer, escribir y contar.

En 1791 se crea la Academia de Primera Educación para fomentar el desarrollo de la educación popular y establecer entre sus finalidades el desarrollo de una Cátedra para que los aspirantes a maestros aprendan la “ciencia de la educación”.

En 1806 se crea en Madrid el Real Instituto Militar Pestalozziano, cuyos precedentes son la Escuela pestalozziana abierta en Tarragona en 1803, la escuela pestalozziana de Madrid inaugurada en 1805 y la de Santander, denominada Seminario para formar maestros de escuela.

En 1812 se crea la Dirección General de Estudios y en 1819, dirigida por el inglés Kearny, se crea la Escuela del Sistema de Bell y Lancaster, concebida como Escuela Central, que desapareció en 1823.

A partir de 1834 se ponen en movimiento los planes sobre la Educación. El primer paso lo dio Moscoso de Altamira, creando una comisión que se encargaría de formar un “Plan General de Instrucción Pública” y proponiendo, que se restablecieran en Madrid, las escuelas de enseñanza mutua y una “normal” en la que se instruyesen los profesores de las provincias.

Los esfuerzos realizados fructificarán. Se promulga una Ley que regula la

enseñanza primaria en 1838, la Ley Someruelos, y el 8 de marzo de 1839, para formar a los maestros que regentarán las escuelas, se inaugura la primera Escuela Normal, fruto de los esfuerzos pedagógicos de Pablo Montesinos y el apoyo político de Gil de Zárate.

Gil de Zárate reconoce el lamentable estado tanto de la instrucción primaria como de la formación que poseían los maestros: “Uno de los vicios que más lastimosamente aquejaban a la instrucción primaria en España, era la ignorancia de los Maestros. No le basta al Maestro poseer los conocimientos que su profesión requiere: necesita saber transmitirlos, necesita educar, enseñando; y este arte no se adquiere sin un aprendizaje previo.”

A partir de este momento, según señalan Palomero, Fernández y Teruel (2008), se puso en marcha la idea de extender la educación a toda la población para poder erradicar los males sociales de la época y promover el progreso, mediante la creación de las normales provinciales, cuyo currículo, con una duración de dos cursos, favorecía la adquisición de componentes culturales, conocimientos, destrezas y habilidades pedagógicas y componentes de carácter práctico.

En 1857 se promulga la Ley de Instrucción Pública, conocida como “Ley Moyano”, por la que se ordenó la educación a nivel nacional, con pequeños retoques durante la I y II República, hasta finales de la década de los años sesenta del siglo XX.

La Ley Moyano reconoce la existencia de cuatro tipos de maestros; Maestros Incompletos (sin estudios previos que tras la superación de un examen se les otorgaba un certificado de aptitud pedagógica); Maestros de Primera

Enseñanza Elemental (dos años de estudios en Escuelas Normal); Maestros de Primera Enseñanza Superior (cuatro años de estudio); Maestros Normales (cursaban cinco años).

Se crea una Escuela Normal Central en Madrid, donde se forman los profesores de las Normales provinciales e Inspectores de Primera Enseñanza a través de un Plan de Estudios de 4 años de duración. Al mismo tiempo, y a efectos de responder a una Enseñanza Primaria organizada en dos niveles, Elemental y Superior, se crean dos categorías de Escuelas Normales: la Elemental, con 2 años de formación, y la Superior de 3 años de formación, con una escuela práctica y aneja a cada una de ellas.

Los Planes de Estudio para los maestros de primera enseñanza elemental de acuerdo con el artículo 68 de la Ley de Instrucción pública de 9 de septiembre de 1857 se conformaban por; Catecismo explicado de la doctrina católica; Elementos de la Historia Sagrada; Lectura; Caligrafía; Gramática castellana con ejercicios prácticos de composición; Aritmética; Nociones de Geometría, Dibujo Lineal y Agrimensura; Elementos de Geografía; Compendio de Historia de España; Nociones de Agricultura; Principio de Educación y Métodos de Enseñanza y Prácticas de Enseñanza.

Los maestros de primera enseñanza superior tenían que haber adquirido nociones de Álgebra, así como de Historia Universal y de los Fenómenos Comunes de la Naturaleza. Por su parte para conseguir el título de maestro normal además de lo requerido para ser maestro de primera enseñanza superior se exige el conocimiento de Elementos de Retórica y poética, un curso completo de Pedagogía en lo relativo a la primera

enseñanza, así como nociones suficientes de Derecho Administrativo en lo concerniente a la primera enseñanza.

Con la aplicación de la Ley Moyano, el peso de la enseñanza de las letras, en la formación de los Maestros Elementales, se iguala al de las ciencias en cuanto a horas de dedicación, tal y como se contempla en los Planes de Estudios para la formación de Maestros Elementales, aunque, posteriormente, se volviese a diferenciar ambos saberes a favor de las letras, a la vez que se experimentaba una cierta consideración por las materias o estudios de carácter pedagógico.

Sin embargo, la formación en las Normales Superiores, potenciaba el currículo de ciencias sobre el de letras hasta finales de la segunda mitad del siglo XIX, ya que en las reformas curriculares de los programas de 1898 y 1900, se busca un reparto más equilibrado en la presencia de ambas categorías científicas. No obstante, con los programas de 1901 y 1903 nuevamente se vuelve a primar, como ya sucediera en un principio, la ventaja de las letras frente a las ciencias, presentándose la pedagogía en estos planes de estudio.

En 1901, al suprimirse la clase de Maestros Normales, recae en los Institutos la competencia para la formación de maestros. De esta forma las Normales se integran dentro de la Institutos solicitando para el acceso a los estudios de maestro tener 16 años cumplidos y superar la prueba de ingreso en el Instituto. La consecución del título de maestro queda condicionada a la superación de las asignaturas marcadas en el Plan de 1898 y superar un examen de reválida.

En el año 1914 se produce un nuevo cambio legislativo, el desarrollo de un nuevo programa de formación, el Plan de 1914 o Plan Bergamín, por medio del cual se unifican los títulos de Magisterio y se establece para dichos estudios una duración de cuatro cursos, tras los cuáles se opta al título único de Maestro. Se exigía un examen de ingreso y cuatro años en la Escuela Normal (2 teóricos y 2 prácticos y pedagógicos) de formación inicial a los futuros maestros, pero la gran novedad fue la titulación única rompiendo la jerarquía entre grado elemental y superior.

Durante esta época se desarrollan escuelas anexas a las Normales en las que se impulsa la experimentación pedagógica; este plan permaneció en vigor hasta 1931.

Un segundo momento importante surge cuando entra en vigor el Plan de estudios de 1931, que según González Astudillo (2008), trató de mejorar la formación del profesorado y fue conocido como el creador del paradigma de Plan Profesional, que situó al sistema educativo como motor de la modernización del país. Lo que logró este Plan fue equiparar la formación de los maestros con la que recibían los estudiantes de las carreras universitarias y que contemplaba cuatro etapas: Formación previa, Examen de ingreso, Formación Profesional y Formación Práctica.

El currículo de este Plan contenía un conjunto de materias pedagógicas que le otorgaban un perfil profesional y no solamente cultural como venía ocurriendo hasta el momento.

Se establecen especialidades en la formación del Magisterio, y fue en este contexto en el que la Escuela Superior de Magisterio se transformó en Sección

Universitaria de Pedagogía, junto a la Facultad de Filosofía (Mora García, 1998:125).

Gracias a este Plan, la formación de los maestros adquirió el rango equivalente al de una licenciatura universitaria, aunque no duraría mucho puesto que con la llegada de la dictadura franquista “se truncó el plan más formidable, nunca emprendido por ningún Gobierno español, de educar a todos los españoles, cualquiera que fuera su condición” (Román y Cano, 2008:86). De esta manera con la Orden Ministerial de 14 de julio de 1939 se regularon de forma provisional los estudios de magisterio, apoyándose este retroceso con los Planes Provisionales de 1942, 1945 y 1950.

En 1939 se produce un cambio en la orientación ideológica y política del tratamiento de la educación primaria y por ende en la formación de los maestros. La estrategia educativa del Régimen Franquista pasaba por utilizar la educación primaria como elemento propagador del ideario político del autodenominado Movimiento Nacional, instalando un sistema educativo con un exacerbado carácter adoctrinador. Para esto el profesorado "depurado" es sustituido sin necesidad de demostrar su competencia profesional por excombatientes, excautivos, familiares de caídos, etc. con una reconocida adhesión al Régimen.

Las medidas para la captación de nuevos docentes continúan en 1942 con el desarrollo de un Plan Profesional que permite el acceso a los estudios de magisterio con 12 años por medio de un examen de cultura primaria. La formación: tres años en cultural general y uno en formación profesional. Este plan dejó de funcionar en 1945, cuando se da por terminado el proceso de

"depuración del magisterio" y se articula la Ley de Enseñanza Primaria, que consagra la separación entre sexos, y que señala que para acceder a los estudios de magisterio es necesario estar en posesión del Bachiller Elemental y realizar un examen de ingreso. Los estudios tienen una duración de tres años, y para la obtención del título es necesario superar un examen de reválida.

En 1950 se desarrolla un nuevo Plan de Estudios para los Maestros que continua con lo establecido en el capítulo segundo de la Ley de Enseñanza Primaria de 1945. Los estudiantes para acceder a magisterio debían de haber finalizado con éxito el Bachiller Elemental y, una vez dentro de las Normales, cursaban 3 años de formación y un examen final de reválida. Este Plan fijaba la asistencia obligatoria a un Campamento de Verano dirigido por el Frente de Juventudes (para los maestros) o la Sección Femenina (para las maestras). Finalizado el Campamento con calificación positiva, se expedía un certificado acreditativo de haber superado esta fase con éxito. Sin esta certificación no se podía obtener el título de Maestro o Maestra. Este Plan estuvo vigente durante 17 años sin aportar ninguna novedad de carácter profesional respecto del anterior.

Reseñable es indicar como durante esta etapa la formación recibida por los maestros estuvo marcada por una orientación política (nacional-católica), y un elevado carácter doctrinal.

Tras el retroceso sufrido por la formación inicial de los maestros en 1967 entró en vigor un plan de estudios que eleva el nivel cultural de los maestros en un intento de resucitar el Plan Profesional de 1931. Pretendía profesionalizar la formación de los maestros y estaba estructurado en tres

cursos, de los cuáles el tercero se destinaba a la realización de prácticas, primero tuteladas y luego ejerciendo propiamente como maestros.

El desarrollo de este Plan tiene un trasfondo político y busca una mayor preparación en términos de "mano de obra cualificada". De igual manera se contemplaba el acceso del alumnado con mejor expediente académico a la enseñanza pública oficial sin necesidad de pasar por una oposición. Se puede decir que este Plan sitúa a los maestros en la antesala universitaria, aunque no fue hasta la promulgación de la Ley General de Educación de 1970 cuando la formación de los maestros recuperó su carácter universitario.

En 1971, entró en vigor el Plan Experimental de 1971. Los estudios de magisterio tenían una duración de tres años y como requisito de acceso, se debía haber finalizado el Bachiller Superior y superado el Curso de Orientación Universitaria (COU), y no era necesario superar la Selectividad. Otro de los aspectos importantes de este plan es que aparecen las especialidades de magisterio por primera vez: "Ciencias, Ciencias Humanas, Filología, Educación Especial y Educación Preescolar; desaparecen las denominaciones de Maestro de Educación Primaria y Enseñanza Primaria, y aparece Profesor de Enseñanza General Básica" (Román y Cano, 2008:91).

En 1972 se produce el paso de las Escuelas Normales a Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado pero, no es hasta 1983, con la Ley de Reforma Universitaria, cuando realmente se integren en la Universidad, hecho que se completará con la Ley Orgánica de Ordenación General del

Sistema Educativo de 1990 (LOGSE), que exige a los futuros maestros la superación del Bachillerato Superior y Selectividad como requisitos para acceder a las diferentes especialidades de magisterio, según el Plan de estudios de 1991, pero es a partir de 1992 cuando se habla de Facultades de Educación lo que conlleva que son centros de formación que engloban estudios de primer ciclo (Diplomatura), de segundo ciclo (Licenciatura) y de tercer ciclo (Doctorado).

Las especialidades de Magisterio establecidas por el Plan de estudios de 1991, recogidas en el Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de maestro, en sus diversas especialidades, y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a su obtención son: Magisterio en Educación Infantil; en Educación Primaria; en Educación Musical; en Educación Física; en Educación Especial, también llamados maestros en Pedagogía Terapéutica; en Audición y Lenguaje y en Lengua Extranjera.

Las directrices generales de los planes de estudio de Magisterio, comunes a todas las universidades, establecen que los estudios conducentes a los títulos de Magisterio no pueden tener una carga lectiva global inferior a 180 créditos, siendo el tiempo de enseñanza entre 20 y 30 horas semanales, teniendo en cuenta las prácticas; y no pudiendo ser la carga lectiva de la enseñanza teórica superior a 15 horas semanales.

Tras el Plan de estudios de 1991, hay que hablar del Plan de 2007, que ha tenido como fecha límite de entrada en vigor el año 2010, lo que supone la transformación de los estudios de

magisterio en licenciaturas universitarias, como consecuencia del proceso de convergencia europea.

Para hacer posible tal transformación en el año 2003 se constituyó un Grupo de Magisterio, que debía sumergirse en el proyecto titulado “La adecuación de las titulaciones de Maestro al Espacio Europeo de Educación Superior”, financiado por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), para encauzar la convergencia de los estudios superiores europeos de una forma reflexiva.

Tras revisar los planes de estudio de Maestro de los diferentes países de la Unión Europea, y a través de las competencias genéricas y específicas de los maestros y dentro de las orientaciones del Proceso de Bolonia, se propuso el Plan de Formación de Maestros conformado por dos títulos de grado, con una carga de entre 180 y 240 créditos europeos, de los cuales el 30% serían contenidos de formación psicopedagógica, 40% de áreas de conocimiento y el 30% restante de formación práctica.

Esto conllevaba la reducción a dos títulos, Maestro de Educación Infantil y Maestro de Educación Primaria que, a diferencia con el primero, incluye itinerarios de especialización en Lengua Extranjera, Educación Física, Educación Musical y Educación Especial, con lo que la duración total sería de 4 años. En ambas especialidades el Prácticum tendrá una duración de un año, con una carga de entre 40 y 60 créditos.

En abril de 2004, se presentó el llamado Libro blanco del título de grado en magisterio (ANECA, 2004), en el que se mostraba esta estructuración de la formación de los maestros. Este cambio

nos lleva a la formación de los maestros por competencias.

Al observar el devenir de los procesos de formación de maestros en España, estos se han caracterizado por estar centrados en la enseñanza más que en el aprendizaje; la tendencia que ha seguido la educación, ha sido el otorgar cada vez mayor protagonismo al alumno en su proceso de formación. El hecho de pretender que el estudiante conozca el medio y se conozca a sí mismo, conozca los conocimientos y la manera más adecuada para llegar a ellos, implica un proceso de aprendizaje autónomo en el que cobra vida la concepción de aprender a aprender; siendo éste un requisito básico para la formación por competencias.

La adaptación al Espacio Europeo conlleva reorganizar los idearios educativos de las universidades españolas, cambiando de una educación centrada en contenidos a una educación orientada hacia el aprendizaje de competencias, derivando en un nuevo modelo de formación: un paradigma educativo que, sitúa la visión competencial en un punto central, otorgando una gran responsabilidad a las universidades para que formulen criterios académicos, competenciales y de cualificación profesional que respondan a la demanda del mercado laboral europeo y que nos permitan responder a los retos educativos, laborales y sociales actuales.

La entrada en vigor del Espacio Europeo de Educación Superior, ha subrayado la necesidad de formar al profesorado y al alumnado para el ejercicio responsable de la ciudadanía digital universal y de dotar a las Universidades de herramientas de comunicación electrónica que faciliten la movilidad virtual.

Uno de los objetivos del proceso de convergencia europea es promover este cambio metodológico en la enseñanza superior; esta transformación conlleva un cambio de paradigma, una renovación de cómo se estaba llevando a cabo la formación. Saltamos de un paradigma tradicional a un paradigma que promueve el logro de aprendizajes desde el supuesto de que es el propio alumno quien asume la responsabilidad en su proceso de formación, básicamente, el centro del escenario ahora es ocupado por el estudiante, no por el profesor.

El Real Decreto 1393/2007, resalta la importancia de que los alumnos universitarios adquieran competencias a través de los nuevos planes de estudios, y la necesidad de que los estudios sean capaces de habilitar y capacitar en el desempeño de actividades de carácter profesional. Establece la preocupación y orientación del sistema hacia la empleabilidad de los graduados. Dice su Título Preliminar: “La nueva organización de las enseñanzas incrementará la empleabilidad de los titulados al tiempo que cumple con el objetivo de garantizar su compatibilidad con las normas reguladoras de la carrera profesional de los empleados públicos”.

Para entender esto, creemos preciso delimitar el término competencia, que a nuestro parecer debe integrar conocimientos, destrezas o habilidades y actitudes o valores, desarrollándose en un contexto determinado, desde una dimensión práctica de ejecución, ya que no solamente importa la adquisición sino la utilización, y con un carácter global que permita dar respuesta a situaciones problemáticas.

Ahora bien, en el momento de tener que elaborar un plan de estudios de una titulación, el punto de partida de la planificación por competencias para cualquier asignatura tendrá que ser el perfil de la titulación, es decir, el conjunto de competencias académico-profesionales especificadas en los documentos oficiales para ser enseñadas en esa titulación.

The Tuning Educational Structures in Europa Project, González, J. y Wagenaar, R. (2003), define competencia como “lo que una persona es capaz o competente de ejecutar, el grado de preparación, suficiencia y/o responsabilidad para ciertas tareas”, considerando que las titulaciones llegarán a ser comparables y compatibles si el desempeño profesional, el perfil académico y profesional de los titulados también lo es.

En el proyecto Tuning las competencias se clasifican en dos grupos, transversales o generales y específicas. Las transversales son las propias del diseño de la titulación, las deben de adquirir los estudiantes universitarios en función de la cultura y estilo de vida de la institución de educación superior y son comunes para todos los estudiantes. Las específicas deben hacer explícitos los resultados de aprendizaje de una asignatura, hacen referencia a las necesidades concretas de las demandas socio-profesionales, de las habilidades de los marcos académicos y de las tendencias emergentes en las instituciones de educación superior, los grupos humanos y los continuos cambios que determinan la sociedad del conocimiento.

El diseño curricular del plan de estudios de los Grados de Educación, basado en el modelo por competencias, debe explicitar lo que el alumno debe saber, lo que debe saber hacer y las actitudes académicas y profesionales que debe conseguir como resultados de aprendizaje, es decir, debe construirse desde una perspectiva integrada y global.

En las competencias específicas comunes a todos los maestros se encuentran las siguientes: capacidad para comprender la complejidad de los procesos educativos en general y de los procesos de enseñanza-aprendizaje en particular, conocimiento de los contenidos que hay que enseñar, comprendiendo su singularidad epistemológica y la especificidad de su didáctica y sólida formación científico-cultural y tecnológica.

Luego aparecen otros tres tipos, con sus indicadores correspondientes, señalando como competencias: saber, saber hacer, saber estar y saber ser.

En relación a las competencias genéricas que los futuros maestros deben adquirir, en el apartado 3.2. del Anexo I del RD 1393/2007 de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, se registran las comunes a todos los grados.

En relación a las competencias específicas, definidas en el apartado 5 del Anexo I de la ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria, se organizan las competencias específicas en torno a tres bloques de conocimiento en los que se encuentran recogidas las diferentes asignaturas.

La adquisición de estas competencias específicas y las del resto de las materias son las que los futuros graduados en educación deberán adquirir durante su formación inicial, lo que se demostrará mediante la elaboración y defensa del Trabajo de fin de Grado.

Conclusiones

La organización de las enseñanzas deberá hacerse bajo los objetivos de adecuar los métodos de enseñanza y aprendizaje al objetivo de adquisición de competencias por los estudiantes, facilitando, tal y como se describe en los escritos del proceso de Bolonia, la movilidad estudiantil durante el periodo de formación y su contacto con el mundo profesional, y promover el aprendizaje a lo largo de la vida. Frente a los paradigmas clásicos centrados en el aula y la actividad del profesor, el modelo de formación por competencias se centra en el aprendizaje autónomo del estudiante. Es necesario ofrecer a los futuros maestros una formación inicial cuya finalidad sea la de dotarles de destrezas, conocimientos y habilidades que les capaciten para desarrollar con éxito su futura tarea educativa y actuar con éxito en una escuela impredecible y cambiante.

Referencias

- ANECA (2005): Libro blanco. Título de grado en magisterio. Madrid. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- DELGADO, B (1980): La formación del profesorado de primeras letras antes de la creación de las Escuelas Normales en España. Tomo I. Madrid. Sociedad Española de Pedagogía, p. 121.
- GIL DE ZÁRATE, A. (1855): De la Instrucción Pública en España. Madrid. Imprenta del Colegio de Sordomudos. Facsímil. Oviedo. Pentalfa Ediciones. p.259
- GONZÁLEZ ASTUDILLO, M.T. (2008): La formación de profesores en España. Revista Diálogo Educativo. p. 39-54.
- GONZÁLEZ, J. y WAGENAAR, R. (2003): Tuning Educational Structures in Europe. Bilbao. Universidad de Deusto
- LEY 9/1857, de 9 de septiembre, de Instrucción Pública (1985): Historia de la Educación en España, II. Madrid. p.261
- LEY 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa.
- LEY ORGÁNICA 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria. BOE, 209.
- LEY ORGÁNICA 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). BOE, 238
- MORA GARCÍA, J. L. (1998): Maestros y universidad: veinticinco años de historia. En Rodríguez Marcos, A; Sanz Lobo, E; y Sotomayor Sáez, M.V. (Coord.). La formación de los maestros en los países de la Unión Europea. Madrid. Narcea.
- ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. BOE, 312.
- PALOMERO PESCADOR, J.E., FERNÁNDEZ, M.R. y TERUEL, M.P. (2008). La formación de los maestros en España: tiempos de cambio. Revista Educación y Pedagogía, p.33-58

- QUINTANA, M. J. (1813): Informe de la Junta creada por la Regencia para proponer los medios de proceder al arreglo de los diversos ramos de la instrucción pública, en Historia de la educación en España. Textos y documentos. Madrid. MEC, 1979. p. 382
- REAL DECRETO 1440/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de maestro, en sus diversas especialidades, y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a su obtención.
- REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. BOE, 260.
- ROMÁN, J. y CANO, R. (2008): La formación de maestros en España (1838-2008): necesidades sociales, competencias y planes de estudio Educación. Educación XXI. p. 73-101.

FORMACIÓN DEL PRETÉRITO PERFECTO COMPUESTO Y LAS PRINCIPALES DIFICULTADES QUE SE ENCUENTRAN

Sara Buils Morales

sbuilsmorales@gmail.com

Maestra de Educación Primaria

El presente trabajo trata de analizar el aspecto gramatical enfocado en la formación del pretérito perfecto compuesto para un contexto de estudiantes de Español como Lengua Extranjera (ELE), jóvenes y adultos, con un nivel del español de A2 y B1. La metodología que rige la propuesta didáctica es la ELMT (Enseñanza de Lenguas Mediante Tareas). Así pues, se parte de las principales bases teóricas relacionadas con dicho tiempo verbal y su enseñanza, a la vez que se estudian los errores más frecuentes de su aprendizaje. Por otra parte, se abarcan los problemas que se han encontrado en la preparación de la secuencia de actividades, como puede ser la variación diatópica, la relación con el pretérito perfecto simple, la variabilidad funcional o la dificultad de conjugar los verbos irregulares en participio. Finalmente, se lleva a cabo una propuesta didáctica por tareas y una propuesta de herramientas online para complementarla.

Palabras clave

ELE, trabajo por tareas, ELMT, pretérito perfecto compuesto

The present work tries to analyze the grammatical aspect focused on the formation of the past perfect compound for a context of students of Spanish as a Foreign Language (SFL), young people and adults, with a Spanish level of A2 and B1. The methodology that governs the didactic proposal is the LTTT (Language Teaching Through Tasks). Thus, we start from the main theoretical bases related to said verb tense and its teaching, while at the same time studying the most frequent errors in its learning. On the other hand, the problems that have been encountered in the preparation of the sequence of activities are covered, such as diatopic variation, the relationship with the simple past perfect, functional variability or the difficulty of conjugating irregular verbs in participle. Finally, a didactic proposal is carried out by tasks and a proposal for online tools to complement it.

Keywords

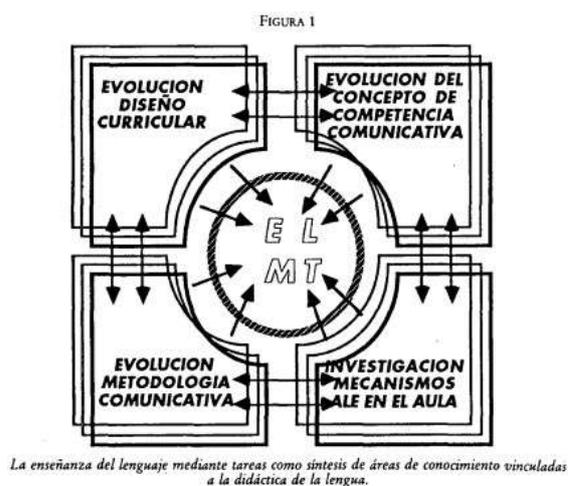
Spanish as a Foreign Language, work by tasks, past perfect

1. Introducción

El trabajo consiste en analizar el aspecto gramatical centrado en la formación del pretérito perfecto compuesto en una clase donde los estudiantes (jóvenes y adultos) estén aprendiendo español como lengua extranjera entre el nivel A2 y B1.

Se desarrollan una serie de actividades para realizar una secuencia didáctica que sigue la perspectiva de la Enseñanza de Lenguas Mediante Tareas. Estaire, S. y Zanón, J. (1990) afirman que:

La ELMT representa el punto de llegada de la evolución de un continuum de cuatro ejes (Figura 1): i) una reflexión multidisciplinar sobre la naturaleza del conocimiento lingüístico, ii) el desarrollo de “currícula” para la enseñanza del lenguaje, iii) la evolución de la metodología para la enseñanza de las lenguas extranjeras bajo el amparo del “Enfoque Comunicativo” y el “Enfoque por tareas”, y iv) la investigación sobre los procesos de aprendizaje de una lengua extranjera (ALE) en situaciones educativas (pág. 57).



Así pues, todas las actividades que se plantean siguen un hilo conductor que les va

a dar las herramientas necesarias para poder llevar a cabo con éxito la tarea final. Cabe decir que se desarrollarán en la secuencia didáctica tanto actividades posibilitadoras como comunicativas, pero las posibilitadoras estarán más enfocados al trabajo autónomo en casa porque no desarrolla la destreza comunicativa que queremos en el aula. Por esa razón, las actividades que se plantean son mayoritariamente de carácter comunicativo.

2. Marco del pretérito perfecto compuesto

Para explicar el significado del pretérito perfecto compuesto cabe incidir en la diferencia de este con el pretérito perfecto simple. Así pues, si nos centramos en la definición incluida en la Gramática de lengua Castellana (1847) desarrollada por Andrés Bello, el **pretérito perfecto compuesto** se denomina *antepresente*, ya que indica una acción que se realiza antes del punto 0, cuya referencia se sitúa en el presente y dentro del ámbito de coexistencia o simultaneidad con el momento de la enunciación, lo que lo caracteriza como un tiempo relativo. Por el contrario, el **pretérito perfecto simple** se caracteriza por expresar también anterioridad respecto a 0 pero como tiempo absoluto, por ejemplo: “hablé”.

Y desde otra perspectiva, Emilio Alarcos (1970: 32-33) considera que estos tiempos no se distinguen por su valor aspectual, pues ambos son perfectivos, sino por su significado temporal: “el perfecto compuesto nos da la idea de un presente ampliado hacia al pasado” y, “por el contrario, la forma simple nos indica una

acción producida en un punto o línea excluidos del que llamamos presente ampliado”. Por tanto, Alarcos recuerda la relevancia de incluir referencias temporales que marquen la diferencia del significado para establecer el valor adecuado de estas formas verbales.

Por otra parte, la RAE en su edición del 1973, atiende además a las variaciones diatópicas (RAE, 1973: 466), haciendo alusión al hecho de que “en España se conserva bien en el habla oral y literaria el uso que hemos descrito”, y que en Galicia y Asturias prefieren el uso de la forma simple a la del compuesto, frente al habla vulgar madrileña, que muestra cierta inclinación a favor de la compuesta. Asimismo, menciona el caso de Hispanoamérica, con excepción de algunas zonas, y se dice que “predomina absolutamente canté sobre he cantado en el habla usual, aunque entre los escritores convivan la forma simple y la compuesta en proporción variable” (Valls, 2017).

Según la Gramática descriptiva de Bosque y Belmonte (1999: 2902), el pretérito perfecto compuesto se forma en relación con el contenido temporal de la oración, que es la de anterioridad a una referencia simultánea al origen. Es decir, que esta forma verbal se sitúa en un período de tiempo presente o relacionado con este, por lo que tiene una vinculación directa con el tiempo presente.

No obstante, existen nuevos enfoques gramaticales, como el de la Nueva Gramática de la Lengua Española (NGLE) que define el pretérito perfecto compuesto como una **interpretación de antepresente**, como hemos dicho antes

según Bello, y como una **interpretación perfectiva o aoristo** (que indica una acción puntual, sin exactitud temporal). Según la NGLLE, la interpretación de antepresente “se usa para hacer referencia a ciertas situaciones pretéritas, sean puntuales o durativas” (RAE, 8 2009:1722). Es decir, que se toma como punto de referencia una situación empezada en el pasado y que se alarga hasta el momento de la enunciación, inclusive (Valls, 2017).

Pero con la interpretación perfectiva o aoristo hay ambigüedad, ya que se basa en que la forma compuesta y la simple convergen en un mismo significado, pues tal y como se define en la NGLLE, el pretérito perfecto compuesto es un tiempo verbal que “localiza una situación en un punto de la línea temporal que es anterior al momento del habla”. (RAE, 2009:1722). Un ejemplo sería: “Ha llegado hace dos meses” que adquiere el significado de “llegó” (RAE, 2009:1736- 1742).

A continuación, se presentan los diferentes usos del pretérito perfecto compuesto según la Nueva Gramática de la Lengua Española, centrándose principalmente en los usos prototípicos del español estándar peninsular (Valls, 2017):

- **Perfecto de experiencia o experiencial:**

Se usa cuando se quiere expresar una acción que ha sucedido una o más veces durante un determinado periodo de tiempo. Esta situación puede expresarse con construcciones como: “últimamente, en estos tiempos, en estos días, a lo largo de + grupo

nominal cuantitativo temporal, en lo que va de + sustantivos temporales en singular, en más/menos + grupo nominal cuantitativo temporal o desde/hasta + adverbio o grupo nominal de sentido temporal” (RAE 2009: 1725). Por ejemplo, “Han ido a ver el partido de fútbol en directo 5 días este año” o “He hecho la cama todos los días en lo que va de mes”.

Así pues, las locuciones adverbiales sirven de apoyo importante en este tipo de construcciones, como “nunca”, “alguna vez”, “muchas veces”, “en alguna ocasión”, etc. Como propone el Manual de la NGLLE, ayudan a “determinar la interpretación de experiencia”.

- **Perfecto compuesto continuo:**

Según la RAE el pretérito perfecto compuesto continuo “Hace referencia a una situación pasada, expresada generalmente mediante predicados atélicos (no delimitados) que se prolonga hasta el presente y sigue abierta y continúa” (RAE 2009:1726). Por ejemplo, en la oración “He vivido en un pueblo desde que nací”, se entiende que el sujeto llega viviendo en un pueblo en el momento de formulación oracional. Y la referencia temporal “desde que nací” se puede relacionar con el perfecto experiencial. Pero el tiempo verbal solo está delimitado por el principio de la acción por lo que la situación queda abierta y parte del pasado, debido al uso de predicados no delimitados. También cabe destacar el uso común de un

adverbio de fase como “todavía” o “aún”, que suelen ir unidos con predicados negados.

- **Perfecto de hechos recientes o pasado inmediato:**

El perfecto de hechos recientes o pasado inmediato hace referencia a situaciones determinadas en un periodo de tiempo que incluye el momento enunciativo. Este suele ir vinculado con complementos temporales de simultaneidad como “hoy”, “hace unos días”, “hace unos años”, etc. que se refieren siempre al día de hoy, la semana o año actuales: “La he visto hace un rato” (RAE, 2009:1729) (es decir, en el día de hoy).

- **Perfecto resultativo, evidencial o de hechos constatados:**

El perfecto resultativo se refiere a aquellos enunciados cuyos resultados son constatables en el momento enunciativo. La NGLLE (RAE, 2009: 1734) señala dos interpretaciones de este uso del pretérito perfecto compuesto: en primer lugar, el uso de la paráfrasis con “estar” para expresar la presencia de un estado resultante: “El plato se ha roto” (el plato está roto); y en segundo lugar, encontraríamos casos como: “¿De dónde has sacado esos disparates?”, que pretenden acentuar la novedad o sorpresa producida por alguna información reciente.

Con tal de resumir los usos del pretérito perfecto compuesto, se puede recurrir a la afirmación de Emilio Alarcos (1970: 32-33): “el perfecto

compuesto nos da la idea de un presente ampliado hacia al pasado”.

Por otro lado, según el inventario de gramática del nivel A2 establecido en el Plan Curricular Instituto Cervantes (PCIC) se deben enseñar las siguientes características para aprender el pretérito perfecto (simple y compuesto):

- La forma conjugada del verbo haber, el paradigma de los participios pasados regulares y los participios irregulares fuertes (*hecho, escrito, visto...*).
- La diferencia de valores y significados dependiendo de la acción pasada con relevancia continuada hasta el presente, el conector explícito (*hoy, este año, esta mañana, ya, todavía no...*), el marcador temporal implícito (*He estado en tu casa [esta mañana, alguna vez, hoy].*) y los marcadores temporales incluidos en unidades temporales más amplias que llegan al presente: *estas Navidades, en septiembre...*

Por otro lado, en el nivel B1 se pide la siguiente formación:

- La forma de los participios irregulares fuertes compuestos (*reabierto, descrito, devuelto...*)
- La diferencia de valores y significados dependiendo de: la presencia de los marcadores explícitos e implícitos *Nunca he estado allí* [en mi vida]. / *Nunca estuve allí* [en aquella época]; y la noción del presente psicológico o

presente ampliado aplicado a marcadores como *hace, hace que Hace media hora que se ha ido. / Hace media hora que se fue.*

Por tanto, sería más efectivo enseñar le uso del pretérito perfecto simple junto con el perfecto porque a la hora de contextualizarlo en un uso normal de la lengua es evidente la relación y el parecido que hay entre ambas formas.

3. Problemas en la realización de la secuencia de actividades

- La diferencia entre el uso en España y los países de Sud-América. Variación diatópica.

Una de las dificultades que he tenido a la hora de plantear las actividades es que hay una diferencia diatópica en el uso del pretérito perfecto compuesto, ya que en países hispanohablantes de América no utilizan los mismos criterios que en el español peninsular.

Existe un estudio desarrollado por Silvia Hurtado (2009: 93-106) en el que analiza la oposición de los tiempos verbales: pretérito perfecto simple y compuesto de indicativo, en América. Ella define el contraste de estos tiempos según los indicadores temporales que se refieren a la inclusión o exclusión del “ahora” en la enunciación. (Valls, 2017).

Los resultados del estudio evidencian que en algunas zonas de América el pretérito perfecto compuesto se usa menos porque se recurre mucho más al pretérito perfecto simple para hablar de acciones concluidas, sin importar la diferencia temporal de estas respecto al momento

del habla. Por ejemplo: “Ya terminé la tarea” (Aleza, 2002:128).

Por tanto, para realizar las actividades me he centrado en el uso frecuente del pretérito perfecto compuesto de

indicativo en el español peninsular, aunque debería explicar la diferencia diatópica cuando el alumnado tenga un nivel adecuado para comprenderlo y poder comparar ambos usos diferentes.

- La relación tan íntima entre el uso del pretérito perfecto compuesto y el pretérito perfecto simple.

Por otro lado, también me ha resultado tarea difícil desarrollar actividades centradas sólo en el uso del pretérito perfecto compuesto cuando en un uso real de la lengua, este tiempo viene muy ligado al pretérito perfecto simple. Según expone Valls, C. (2017):

Emilio Alarcos (1970: 32-33) considera que estos tiempos no se distinguen por su valor aspectual, pues ambos son perfectivos, sino por su significado temporal: “el perfecto compuesto nos da la idea de un presente ampliado hacia al pasado” y, “por el contrario, la forma simple nos indica una acción producida en un punto o línea excluidos del que llamamos presente ampliado”. En este sentido, pone de relieve la importancia de las referencias temporales, las cuales establecen el valor de estas formas.

Por esa razón, es importante no aislar el uso del pretérito perfecto compuesto, sino una vez se haya entendido su uso poder compararlo con los otros pretéritos, y sobre todo con el perfecto simple. De esta

forma, sería imprescindible desarrollar una secuencia didáctica en la que se pueda trabajar la diferenciación de estos tiempos de manera contextualizada.

- Hay muchos tipos diferentes de usos.

Puede que el alumnado tenga dificultad en identificar cuáles son los usos exactos del pretérito perfecto compuesto, y resulta complicado explicarlo a un nivel bajo del idioma (entre A2 y B1) porque incluye, principalmente: el pretérito perfecto compuesto de experiencia o experiencial, el compuesto continuo, el compuesto de hechos recientes o pasado inmediato y el perfecto resultativo y el evidencial o de hechos constatados (como se ha explicado en el apartado anterior -Marco teórico-). Por lo tanto, las explicaciones se reducirán a una visión holística de este tiempo verbal.

- La conjugación de verbos irregulares en participio.

Finalmente, considero que la conjugación de verbos irregulares en participio puede llegar a plantear una verdadera complicación en el desarrollo de enseñanza-aprendizaje de este tiempo verbal. Es posible que el alumnado aún no haya trabajado el participio suficientemente para poder resolver la construcción del pretérito perfecto compuesto con verbos irregulares. Por tanto, considero que la manera más eficaz de trabajarlos es mediante unas prácticas constantes tanto verbales como escritas, mediante tareas posibilitadoras y comunicativas.

4. Actividades

Así pues, se llevarán a cabo las siguientes actividades:



Trabajamos el
pretérito perfecto
compuesto

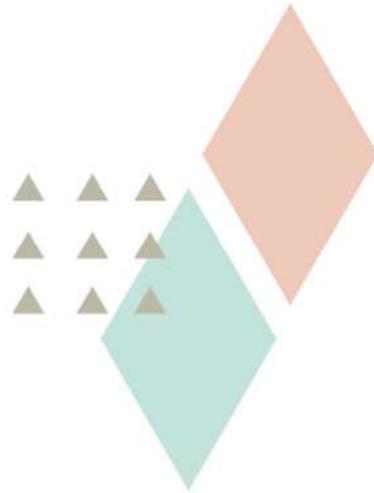
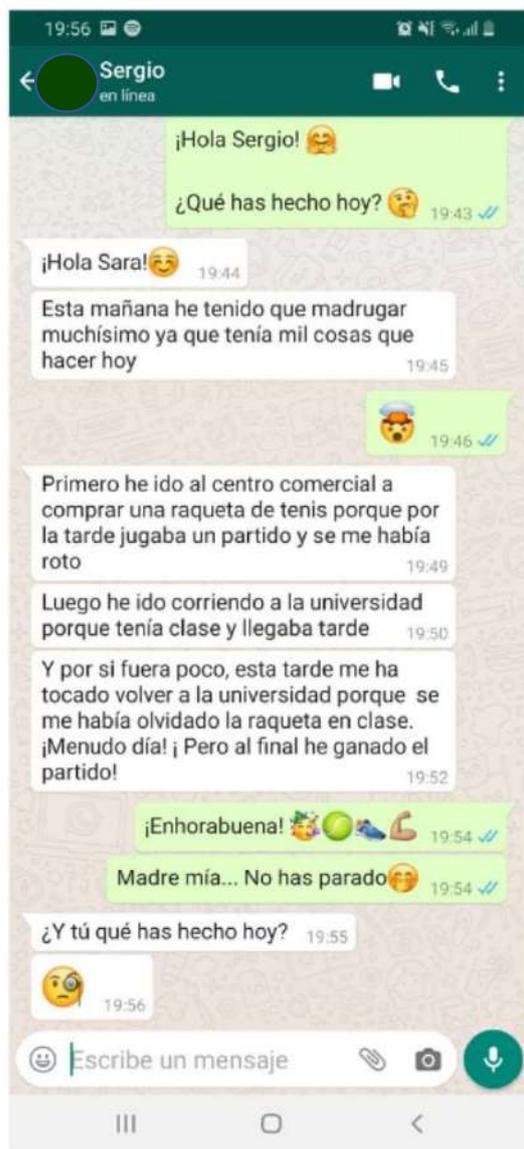


TABLA DE
CONTENIDOS

- 1 ¿Qué has hecho hoy?
- 2 El pretérito perfecto compuesto
- 3 ¡Contamos anécdotas!
- 4 ¿Qué han hecho l@s famos@s?
- 5 ¡Somos famos@s!

¿Qué has hecho hoy?

Estás hablando con tu amigo Sergio por WhatsApp y le has preguntado qué ha hecho hoy.



1. Lee la conversación de WhatsApp y subraya los verbos en pretérito perfecto simple.

2. ¿Qué diferencia hay entre estas formas verbales y el infinitivo? Debátelo con I@s compañer@s.

3. Contesta a tu amigo sobre qué has hecho hoy.



4. Ahora, por parejas contaos qué habéis hecho hoy.



El pretérito perfecto compuesto



MANUELA APARICIO SANZ
lenguaje y otras luces

PRETÉRITO PERFECTO

VERBO HABER		PARTICPIO
HE		
HAS		cant -AR ⇒ cant -ADO
HA		com -ER ⇒ com -IDO
HEMOS	+	viv -IR ⇒ viv -IDO
HABÉIS		
HAN		

¡CUID! El auxiliar es siempre el verbo HABER, el participio es INVARIABLE y no se puede poner nada entre el auxiliar y el participio.

*Soy ido a Madrid.
Hemos estados en el cine.
No he todavía comido.*

~~✗~~

*He ido a Madrid.
Hemos estado en el cine.
No he comido todavía.*

✓

PARTICPIOS IRREGULARES

abrir ⇒ abierto cubrir ⇒ cubierto descubrir ⇒ descubierto morir ⇒ muerto	volver ⇒ vuelto devolver ⇒ devuelto envolver ⇒ envuelto resolver ⇒ resuelto	componer ⇒ compuesto exponer ⇒ expuesto oponer ⇒ opuesto poner ⇒ puesto
ver ⇒ visto prever ⇒ previsto	deshacer ⇒ deshecho hacer ⇒ hecho satisfacer ⇒ satisfecho	escribir ⇒ escrito romper ⇒ roto

MARCADORES TEMPORALES

hoy ya todavía no hace un rato/momento esta semana/mañana/tarde... este mes/fin de semana/invierno/año...	estas vacaciones últimamente recientemente nunca siempre alguna vez ...
--	---

Recurso de:
Aparicio Sanz, M. (2015, junio 29) Mis infografías ELE: Gramática: Lenguaje y otras luces. [Web log post]. Recuperado de:
<https://lenguajeyotrasluces.com/tag/preterito-perfecto/>

¡Contamos anécdotas!

Relaciona los siguientes **marcadores temporales** con el **predicado** y escribe una anécdota para cada oración.

Por ejemplo:

"Este mes me he comprado un coche porque he ganado mucho dinero en la lotería."

Esta mañana...

Hace cinco días...

Ahora...

Alguna vez...

Este mes...

Nunca...

Hace poco...

Todavía no...

Este verano...

... he pescado.

... hemos viajado con avión.

... me he dormido.

... he perdido dinero.

... he comprado un coche.

... he perdido dinero.

... he cocinado.

... hemos ido a comprar.

... he perdido el tren.

¿Qué han hecho l@s famos@s?

¡FOLIO GIRATORIO!

En grupos de 4 tenéis que escribir cada persona una razón por la que esa persona es famosa. Si no se te ocurre nada te lo puedes inventar o consultar con algún/a compañero/a.

Pero **¡OJO!** Sólo podéis utilizar el pretérito perfecto simple!

Fíjate en el ejemplo: "Adele es famosa porque... Ha ganado 10 premios Grammy."

Después, el grupo del lado os corregirá y vosotros a ellos. Finalmente lo pondremos en común.

¡EMPEZAMOS!

Adele es famosa porque...



- ▶
- ▶
- ▶
- ▶

Will Smith es famoso porque...



- ▶
- ▶
- ▶
- ▶

Penélope Cruz es famosa porque...



- ▶
- ▶
- ▶
- ▶

Greta Thunberg es famosa porque...



- ▶
- ▶
- ▶
- ▶

Brad Pitt es famoso porque...



- ▶
- ▶
- ▶
- ▶

Emma Watson es famosa porque...



- ▶
- ▶
- ▶
- ▶



Rafa Nadal es famoso porque...



- ▶
- ▶
- ▶
- ▶

Shakira es famosa porque...



- ▶
- ▶
- ▶
- ▶



¡Somos famos@s!

En esta actividad se reparten los personajes anteriores y se pone en la espalda sin mirar.

Después damos vueltas por clase mientras suena una canción y cuando pare tenemos que estar en frente de alguien y decirle alguna cosa que haya hecho el personaje para ser famoso. Y mientras nos lo dicen lo tenemos que apuntar para que no se nos olvide.

Por ejemplo: "Tu personaje ha grabado una serie norteamericana".

Después de parar 3 veces tenemos que decir quién creemos que nos ha tocado y por qué. Luego cambiamos.



¡EMPEZAMOS!

Soy famoso porque...

→

→

→

5. Recursos online

Las tareas posibilitadoras se desarrollarán mediante un trabajo autónomo que incentive tanto el aprendizaje sobre este tiempo verbal como el aumento de recursos didácticos a su alcance. Por lo tanto, se les ofrecerán las siguientes páginas web para trabajar individualmente:

- **Aprender español:**
<https://aprenderespanol.org/verbos/preterito-perfecto.html>

The screenshot shows a webpage titled 'Aprender español' with a navigation menu and a list of 10 exercises for the 'Pret. perfecto compuesto'. The exercises include: 1. Con participios regulares - conjugación; 2. Con participios irregulares - conjugación; 3. Formas del verbo auxiliar 'haber' - 1; 4. Formas del verbo auxiliar 'haber' - 2; 5. Escribe y completa las oraciones; 6. Participios regulares e irregulares 1; 7. Participios regulares e irregulares 2; 8. Verbos en pretérito perfecto - ejercicios; 9. El presente perfecto - ejercicios; 10. Del presente al pretérito perfecto.

Pretérito perfecto compuesto

Ejercicios - verbos irregulares

yo ???

tú ???

él / ella ???

nosotros /as ???

vosotros /as ???

ellos / ellas ???

Comprobar Más ejercicios =>

Pret. perfecto compuesto

Ejercicios: auxiliar 'haber' - formas.

Yo pintado mi casa.

Tú ganado la carrera.

Ella perdido las llaves.

Nosotros bebido agua.

Vosotros llegado tarde.

Ellos subido al monte.

Inés no me llamado.

Los loros se ido.

Tú y yo aprobado.

¿Quién leído el libro?

Comprobar Más ejercicios =>



Este fin de semana... (pretérito perfecto)

Escucha el texto y fíjate en cómo se utiliza el Pretérito Perfecto. Puedes leer el texto mientras lo escuchas, después grábalo tú para practicar. (Enviarlo a tu profesor o cédalo en los comentarios de esta página del blog)

Lytarna på festen och var uppmärksam på hur de använder Pretérito Perfecto (Perfekt). Du kan läsa texten medan du lyssnar, och kan du spela in dig själv för att öva. Skicka ditt inspelning till ditt lärare eller tillarna din kommentar på blog!

Texto: <http://vozario.com/vocabulario3/r/>

Este fin de semana he ido a Barcelona. Allí he visitado a mi amiga María. Me ha visto en un sitio muy bonito cerca de las Ramblas. María y yo hemos hecho muchas cosas, hemos visitado la Sagrada Família, hemos paseado por la playa de la Barceloneta y hemos comido unas tapas muy buenas. También hemos salido a tomar un copa y hemos cenado en un restaurante en Plaza Catalunya. ¡Me lo he pasado muy bien en Barcelona este fin de semana!

För att göra till översättningen snabbt / För att spela in din övning själv här.

- **ProfeDeELE:**
<https://www.profedelee.es/categoria/actividad/gramatica/verbos/pasado/preterito-perfecto/>



PRETÉRITO PERFECTO



Clara. Un corto navideño para trabajar el pretérito perfecto.

Un corto para trabajar con el pretérito perfecto y el tema de la precariedad laboral. Indicado para nivel B1.

Pretérito perfecto

Pret. perfecto compuesto

Escribe las formas correctas.

Ejemplo: Ella **ha comprado** un helado. (comprar)

- 01.- Yo muy temprano. (salir)
- 02.- Aquí no nadie. (entrar)
- 03.- Nosotros mucho. (andar)
- 04.- ¿ vosotros hoy? (jugar)
- 05.- Tú no el libro. (leer)
- 06.- Ya los niños. (llegar)
- 07.- ¿Quién un anillo? (perder)
- 08.- Las ratas el queso. (comer)
- 09.- Tú y Sara no . (cenar)
- 10.- ¿Dónde tú la leche? (meter)
- 11.- Yo mucho frío. (sentir)
- 12.- Ellos más dinero. (pedir)

[Comprobar](#) [Ayuda](#) [Más ejercicios =>](#)

- **Blog de español:**
<https://blog.folkuniversitetet.nu/spanska/a2/a2-ejercicios/ejercicios-audio/esta-manana-preterito-perfecto/>

Observa la siguiente frase:

- ¿Qué **has estudiado** hoy en el cole?

El tiempo verbal en negrita es el **pretérito perfecto**. Se emplea para:

- presentar una acción terminada en un tiempo no terminado (¿Qué **has estudiado** hoy en el cole?)
- presentar una acción muy cercana al presente (Hace poco que **ha llegado** a casa)
- presentar una acción en un tiempo pasado no definido (¿Has **llamado** a la abuela?)

Por eso a veces va acompañado con **marcadores** como *hoy, últimamente, recientemente, hace poco, hace un momento, esta mañana, esta tarde, esta noche, muchas veces, en mi vida, en los últimos días...*

Puedes ver una nube de palabras de estos marcadores aquí:



*En Latinoamérica y la zona noroeste de España el pretérito perfecto casi no se emplea. En su lugar se usa el pretérito indefinido.

Se forma con:

he
has
ha + participio
hemos
habéis
han

El **participio regular** se forma cambiando la terminación (-ar, -er, -ir) del infinitivo por:

-ar > -ado: *cantar* > *cantado*
-er, -ir > -ido: *beber* > *bebido* - *salir* > *salido*

Además, hay algunos **participios irregulares**.

Completa los siguientes diálogos del corto con el pretérito perfecto. Presta atención a los participios irregulares. Recuerda que, a diferencia de otras lenguas, en español el participio varía en función del género del sujeto. *El ha llamado/Ella ha llamado*.

Diálogo 1 (1 min 29 s - 1 min 46 s)

- Bueno, ¿y qué (hacer, tú) en el cole? A ver, cuéntame.
- Pues (tener, nosotros) que escribir sobre el trabajo de nuestros padres.
- ¿Y tú qué les (decir, tú)?
- (decir, yo) que era la mejor cocinera del mundo.

Diálogo 2 (3 min 17 s - 3 min 44 s)

- Mamá, mamá, ¿cómo (ser, ello)? ¿Ya te (dar, ellos) el gorro de cocinera?
- No, todavía no, mi amor. Pero me tendrías que haber visto en la cocina. (ser, ello) supi.
- Y, mamá, ¿les ya (hacer, tú) nuestro plato estrella?
- Pues claro, claro que sí. (cantar, a ellos).

Diálogo 3 (5 min 04 s - 5 min 27 s)

- Hija, es para ti.
- ¿Quién es?
- No lo sé, no lo (decir, ellos).
- Soy Ángel, del restaurante. (ver, yo) el plato que hiciste anoche.
- Ah, bueno, perdón. Yo solo quería tener un detalle de despedida. Igual no (ser, eso) bu

Ya/Todavía no

Observa el siguiente diálogo del corto:

- Mamá, **ya** te han dado el gorro de cocinera?
- **Todavía no**, mi amor.

Ya indica que una acción se ha realizado (**Ya he terminado los deberes**) o pregunta acción se ha realizado (**¿Ya te han dado el gorro de cocinera?**)

Todavía no indica que una acción no se ha realizado (**Todavía no me han dado el gorro de cocinera**) o pregunta si una acción no se ha realizado (**¿Todavía no has terminado deberes?**)

Completa las siguientes frases de Clara con **ya** o **todavía no**.

- Uff. Estoy agotada. Son las diez de la noche y he secado todas las bolsas de basura. El he fregado todos los platos y he limpiado todo. Pero hoy ha sido mi último día de trabajo en la cocina y he preparado mi plato estrella. he cortado las verduras batido los huevos ni los he freído.

(Unos minutos más tarde)

- Por fin, he terminado. Puedo irme a casa a descansar.

(Por teléfono)

- Mamá, ¿está el niño despierto? Ah, está despierto. ¿ le has acostado? Mejor. Llego a ca media hora y quiero charlar un poquito con él.

El diario de Clara

Ahora tú. Ponte en la piel de Clara.

Herramienta de documentación

Paso 1: Escribe
Paso 2: Evalúalo
Paso 3: Envía a tu profesora

Paso 1: Escribe

Imagínate que eres Clara. Llegas a casa cansada al final del día. Escribe 100-120 palabras en tu diario sobre qué has hecho.

- Emplea el pretérito perfecto
- Emplea *ya* y *todavía no*
- Comienza con las siguientes palabras:

Quando diario:

Hoy ha sido un día realmente agotador. Esta mañana me he levantado temprano para ir a mi nuevo trabajo...

Al acabar, envía el texto a tu profesor. El los juntará y tendréis entre toda la clase *El diario de Clara*.

• **Spanish with Vicente:**

El PRETÉRITO PERFECTO en Español

55.059 visualizacions · 22 de nov. 2018

2.8M 139 COMPARTIR DESA

https://www.youtube.com/watch?v=romc1KN_BHQ&feature=youtu.be

• **Centro Virtual Cervantes:**

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/actividades_ave/nivelI/actividad_34.htm

El pretérito perfecto de indicativo 1

■ Lea estas frases. Observe el vídeo y marque verdadero o falso.

	V	F
Ha tenido un vuelo horrible.		
Mario y Carmen no han estado en la selva.		
Se lo ha pasado muy bien.		
No ha visto colmenas.		

Centro Virtual Cervantes

El pretérito perfecto de indicativo 1

■ Pulse para relacionar las formas de estos dos tiempos verbales.

vais	ha sido
vamos	habéis ido
revelo	ha llegado
es	hemos ido
lega	has llamado
llama	han comido
comen	he revelado

Centro Virtual Cervantes

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/actividades_ave/nivelI/actividad_35.htm

El pretérito perfecto de indicativo 2

■ Mario hace balance antes de coger el teléfono. Complete con las cosas que ya ha hecho y con las que todavía no ha hecho.

Ya he _____
Ya he _____
Ya _____
Todavía no he _____
Todavía no _____

hacer la compra
regar los platos
planchar
recoger la mesa
pasar la aspiradora

Centro Virtual Cervantes

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/actividades_ave/nivelI/actividad_43.html

Pretérito perfecto vs. pretérito indefinido

■ Lea lo que dice Sergio sobre su vida y complete. Imprima los resultados de este ejercicio.

(nacer) en 1973 en Valencia. Mi padre es inglés y mi madre es española.
En 1997 _____ (terminar) de estudiar y al año siguiente _____ (encontrar) trabajo en una empresa de publicidad en donde continuo trabajando.
Durante mi infancia y mi adolescencia _____ (vivir) en varios países. Desde 1975 a 1981 mi padre (trabaja) en los Estados Unidos. Y de 1982 a 1992 en Marruecos.
En 1992 _____ (empezar) a estudiar Publicidad en la universidad.
En los años que llevo trabajando en la empresa, _____ (aprender) mucho. Al principio _____ (ser) difícil, pero _____ (conseguir) un puesto de mucha responsabilidad.

Centro Virtual Cervantes

Conclusiones

Así pues, el presente trabajo pretende fomentar la investigación de la fomentación gramatical para la enseñanza de la lengua, debido a las características que hemos visto que pueden afectar a la comprensión de dicho contenido por parte del alumnado, como pueden ser las diferentes interpretaciones del pretérito perfecto.

Referencias

Libros

- ALARCOS, Emilio (1970): "Perfecto simple y compuesto", en Estudios de gramática funcional del español, Madrid, Credos, pp. 13-49.
- ALEZA, Milagros (2010) "Morfología y sintaxis. Observaciones gramaticales de interés en el español de América", en ALEZA, M y J.M. ANGUITA (coords.) (2010): La lengua española en América: normas y usos actuales. Valencia: Universidad de Valencia, cap. 3.
- BELLO, Andrés (1847), Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos, Santiago de Chile: Imprenta del Progreso, Madrid: Arco/Libros, 2 vols.
- BOSQUE Ignacio y Violeta. DEMONTE (1999), Gramática descriptiva de la lengua española, Madrid: Real Academia Española / Fundación José Ortega y Gasset / Espasa Calpe S. A., 3 vols.
- ESTAIRE, S. y ZANÓN, J. 1990. *El diseño de unidades didácticas mediante tareas: Principios y desarrollo*. Barcelona, España.
- RAE (1973) Esbozo de una nueva gramática de la lengua española, Madrid, Espasa Calpe.
- RAE (2009) Nueva Gramática de la lengua española. 3 vols. Madrid: Espasa Calpe.
- VALLS, C. (2017). *Usos del pretérito perfecto simple y compuesto en la lengua española. Un análisis comparativo de distintas variedades* [Trabajo Final de Grado de Filología Hispánica]. Universidad de Barcelona. Barcelona.

Revistas

- HURTADO, Silvia (2009) "El perfecto simple y el perfecto compuesto en Hispanoamérica: la inclusión o exclusión del ahora de la enunciación", *Estudios filológicos*, 44, 93-106.

Links

- CVC. Plan Curricular del Instituto Cervantes. 2. Gramática. Inventario. B1-B2. (2019). Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/02_gramatica_inventario_b1-b2.htm#p91t
- CVC. Actividades del AVE. Nivel A2. El pretérito perfecto de indicativo 1. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/actividades_ave/nivel/actividad_34.htm

- CVC. Actividades del AVE. Nivel A2. El pretérito perfecto de indicativo 2. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/actividades_ave/nivel/actividad_35.htm
- CVC. Actividades del AVE. Nivel A2. Pretérito perfecto 'vs.' pretérito indefinido. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/actividades_ave/nivel/actividad_43.html
- Este fin de semana... (Pretérito perfecto) | Blog de español. Recuperado de: <https://blogg.folkuniversitetet.nu/spanska/a2/a2-ejercicios/ejercicios-audio/esta-manana-preterito-perfecto/>
- Pretérito Perfecto Compuesto - Ejercicios. Recuperado de: <https://aprenderespanol.org/verbos/preterito-perfecto.html>
- Pretérito perfecto. ProfeDeELE.es. Recuperado de: <https://www.profedelee.es/categoria/actividad/gramatica/verbos/pasado/preterito-perfecto/>
- Spanish with Vicente. (2018, noviembre 22). El pretérito perfecto en español [Archivo de vídeo]. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=romclKN_BHQ&feature=youtu.be

PROBLEMÁTICAS SOCIOEDUCATIVAS

Abandono temprano y abandono escolar.

Lorena Orea Araujo

lorenaorearaujo@gmail.com

Máster en Educación Secundaria en la Especialidad de Ciencias Sociales.

Este artículo abarcará una de las problemáticas socioeducativas del sistema educativo: abandono prematuro y abandono escolar.

Palabras clave

Educación, problemáticas socioeducativas, Sociedad del Conocimiento e Informes educativos.

This article will cover one of the socioeducational problems of the Spanish educational system: premature dropout and school dropout.

Keywords

Education, socio-educational problems, Knowledge Society and educational reports.

1. Estado de la cuestión

La Sociedad del Conocimiento (Sarceda Gorgoso, 2018) reclama a los jóvenes la obtención de credenciales, títulos y certificados con la finalidad de mostrar sus competencias ante un mercado laboral competitivo. Esta situación genera a su vez un mercado educativo también competitivo. La lucha por la obtención de credenciales supone una práctica coleccionista de títulos además de provocar la pérdida del valor de estos. Sin embargo, esta situación no se establece de manera generalizada ya que no todos los jóvenes permanecen en el sistema educativo, es decir, en la lucha credencialista (Villar 2018-2019).

Martínez García (2009) propone la distinción entre fracaso de rendimiento escolar y fracaso escolar administrativo. El primer término se acuña cuando los conocimientos que se miden mediante pruebas de evaluación no son suficientes. El segundo concepto hace referencia a la no certificación del título educativo mínimo por parte de la administración.

2. Diferencia entre abandono temprano y abandono escolar

Se suelen emplear dos términos diferenciados: el abandono educativo temprano/prematuro y el fracaso escolar. El abandono escolar temprano/prematuro presenta un perfil sociológico y una serie de características sociodemográficas vinculadas, de manera que en relación a estas características unas personas tendrán más probabilidad que otras de abandonar el sistema educativo. Además, se trata de un concepto de la Unión Europea y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) que se basa en una encuesta que no es educativa que es la EPA (Encuesta población activa). Esta encuesta se establece a través de un procedimiento de muestreo estandarizado y calcula el porcentaje de jóvenes entre 18 y 25 años que no estudian y que no tienen un título postobligatorio sino que tienen que tener Formación Profesional Básica, Grado Medio o Bachillerato. Sin embargo, el concepto de fracaso escolar implica el no

conseguir el graduado escolar. (Booooo Iniciativa Social-Educación 2013).

Por lo tanto, el abandono y el fracaso escolar se configuran como una de las problemáticas socioeducativas que generan preocupación y debate.

Los conceptos de abandono y fracaso escolar son dos términos análogos que no podemos considerarlos como sinónimos cuando se abordan epistemológica y empíricamente. Ambos conceptos se deben de entender teniendo en cuenta las características exógenas, las condiciones de vida y la posición y estructura social.

3. Rasgos definitorios del sistema educativo español

Actualmente se dice que una de las características que definen el ámbito educativo español es el alto porcentaje de alumnado que abandona el sistema educativo sin haber alcanzado los conocimientos mínimos establecidos para la enseñanza obligatoria.

Esta situación es lo que se denomina bajo el concepto de fracaso escolar el cual se define como “el hecho administrativo de no lograr el título académico mínimo” (Saturnino, 2009:56). Esta situación puede conducir al alumnado a la exclusión social ya que, “la formación es el mejor aval para fomentar la inserción social de la juventud” y, además, encontramos que “los guarismos de los chicos son superiores a las de las chicas” (Aramendi Jauregui, Vega Fuente, Buján Vidales, 2012). Teniendo en cuenta que nos encontramos en la Sociedad del Conocimiento, las personas que no presenten ningún tipo de cualificación presentarán más dificultades tanto sociales como laborales que aquellas personas que estén cualificadas. Esta afirmación se respalda con la siguiente

cita textual: “quien fracasa en el sistema educativo corre un riesgo mayor que en el pasado de ver también negado el acceso a otros derechos como el trabajo o vivienda, debido en parte a los cambios en las dinámicas de trabajo” (Marhuenda, 2006).

La Sociología de la Educación identifica los agentes de socialización además de los sistemas educativos y su relación con otras esferas como son la política, la economía y la cultura.

Asimismo, en la educación intervienen numerosos factores y, por lo tanto, estamos hablando de un concepto muy complejo en el que intervienen factores políticos, económicos, sociales, pedagógicos y didácticos.

4. Evaluación de los sistemas educativos

Los especialistas emplean dos instrumentos a la hora de evaluar un sistema educativo, uno de ellos consiste en hacer una comparación interna del sistema en comparación con su pasado más reciente para saber su propia evolución.

Otro elemento es la comparación del sistema educativo con el sistema del entorno cultural que en el caso español es el europeo. Por un lado, cabe destacar que los datos de Eurostat correspondientes al caso español en el año 2016 muestran que lidera el abandono escolar prematuro porque presenta unas cifras superiores al 20% (Sarceda-Gorgoso, 2018). Y también, el estudio realizado por el Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas sobre el abandono educativo temprano destaca que en “la comparación con los valores medios de la Unión Europea permite observar con claridad que se trata de un problema especialmente intenso en España” (Serrano, Hernández, Sabater, 2013).

5. Análisis de los resultados extraídos

Las diferencias por comunidades autónomas de este indicador son las siguientes: en el año 2017 el resultado es de un 18,3% para el estado español y de un 20,03% para el caso valenciano; las Islas Baleares obtuvieron un 26,5% y el caso más bajo fue Euskadi con un 7%. En 2007 el porcentaje de abandono escolar prematuro para el caso del conjunto del estado español fue de un 30,8% y en el caso valenciano fue de un 31,2% (Villar, 2019). Por otro lado, el estudio del Informe PISA se lleva a cabo por la OCDE y tiene como propósito medir a nivel mundial el rendimiento académico de todo el alumnado tanto en matemáticas como en ciencia y en lectura. Tiene la finalidad de proporcionar cifras comparables que faciliten a los países establecer medidas para mejorar sus políticas y resultados educativos. De esta manera, el informe PISA evalúa al sistema educativo.

Este estudio se realiza cada tres años desde el año 2000 en estudiantes de 15 años mediante unos exámenes estandarizados (Popkewitz, 2013). En este informe, los indicadores de abandono y fracaso escolar del sistema educativo español generan una gran preocupación para la sociedad. Desde el curso 1999-2000 hasta finales de la década la tendencia que ha presentado la evolución del fracaso escolar ha sido al alza ya que en este contexto ha oscilado entre el 27% y el 31%. Estas cifras establecen que España se encuentra lejos de reducir la tasa de fracaso escolar al 10%.

Estos datos que se están manejando se materializan en el hecho de que un tercio del alumnado entre 18 y 24 años abandona el sistema educativo y el 31,2% del alumnado de la ESO no logra

el graduado en Educación Secundaria. Oficina Europea de Estadística de la Comisión europea, la cual, realiza los datos sobre la Unión Europea. Informe PISA. Las siglas traducidas al español significan Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes.

En 2009 situaron por debajo de la media el sistema educativo español: en comprensión lectora se obtuvo un 481 frente a los 556; en capacidad matemática 483 frente a los 600 y en resolución de problemas científicos 488 frente a los 575 de Shanghái (China). En ese mismo año, la tasa de fracaso escolar fue de un 26,5% mientras que la tasa de abandono escolar temprano/prematuro fue de un 31% frente al 14,4% de promedio. (Booooo Iniciativa Social, 2013). No obstante, las comunidades autónomas que obtienen porcentajes inferiores de fracaso escolar son Galicia, Asturias, Cantabria, Castilla-León, La Rioja, País Vasco y Navarra (Saturnino, 2009).

6. Contextualización de los datos

Para contextualizar los anteriores datos acerca del abandono y el fracaso escolar, se tiene que tener en cuenta la denominada Gran Recesión económica en la que se vieron afectados diversos países de la Unión Europea. Esta crisis se vincula estrechamente con el ámbito educativo porque han afectado al ritmo y la tendencia de los indicadores educativos. Esta vinculación se debe en parte a que esta crisis económica percibió los efectos del aumento de la pobreza infantil ya que en 2007 el porcentaje de riesgo de pobreza en menores de 16 años era de 23,6% que aumentó 3 puntos en el año 2011 (INE); el detrimento del poder adquisitivo de las familias que a partir del año 2007 los

hogares en los que no trabajaba ningún adulto se disparó un 290% (Informe UNICEF 2014). Por lo tanto, son situaciones que se engloban dentro de lo que se denomina problemática socioeducativa.

No obstante, el Abandono Escolar Prematuro en la gran mayoría de los países de la Unión Europea se ha reducido como consecuencia de la crisis económica (Tarabini, A. 2018). Como elemento positivo se destaca que en el conjunto de los países de la OCDE los jóvenes de familias trabajadoras presentan un mejor rendimiento académico por lo que se materializa en que el sistema educativo español sea más equitativo y por ende más justo (Informe Pisa 2015). Y por ello, Alicia Villar (2018-2019) establece que “las estrategias de clase de las familias también explicarán el rendimiento educativo y la adaptación de sus hijos e hijas con mayor o menor éxito en el centro educativo”.

En este sentido, Rué (2006) considera que los elementos que determinan la igualdad de oportunidades y el éxito o fracaso del alumnado en el ámbito educativo son el nivel socioeconómico y socioeducativo de las familias, sus costumbres, creencias y el origen social. Del mismo modo, Ferrer, Valiente y Castel (2010) determinan que el factor más concluyente de los resultados del alumnado es el entorno socioeconómico de las familias. También, Serna, Yubero y Larrañaga (2010) afirman que en el rendimiento académico del alumnado inciden los factores socioculturales y las variables psicosociales. Por lo tanto, destacan que el fracaso escolar contribuye a prolongación de las desigualdades sociales y se puede afirmar que un alto compromiso por parte de las familias influye de manera positiva en los resultados académicos.

7. Atención a la diversidad

El término modernidad sólida significa que en el pasado la sociedad estaba estancada, era reticente a cambios, un mundo por lo tanto controlable, imaginable y rutinario. Sin embargo, con el término modernidad líquida, el autor hace referencia a que la sociedad se caracteriza por la rapidez, la flexibilidad, el cambio y la adaptación y con ello pretende crear una metáfora que incide en esa idea de cambio y fluidez. Con este nuevo término se vaticina que la sociedad ha cambiado (Zygmunt, B., 2007). De esta manera, estos cambios en muchas ocasiones colisionan con la estabilidad del currículum de las Ciencias Sociales y con el empleo de metodologías docentes tradicionales y/o poco participativas (Pagès, J. 2009). Por lo tanto, no se trataría exclusivamente de establecer medidas de atención a la diversidad sino también modificar las bases en las que se sustenta el sistema educativo actual y, por ende, recae sobre el sistema educativo una renovación partiendo de propuestas curriculares, pedagógicas y de organización donde tenga lugar todo el alumnado (Tarabini, A. 2018).

Las medidas extraordinarias de atención a la diversidad han ido aumentando en el sistema educativo español, sin profundizar en todas las posibilidades que provienen de las medidas ordinarias. De tal manera que, se han desarrollado distintas maneras de segregación internas dentro del propio sistema educativo mediante el cual ciertos grupos de alumnado son excluidos, tanto de su grupo de referencia como del currículum ordinario. No obstante, la atención a la diversidad debe ser una práctica destinada a todo el centro educativo y al alumnado en general y no aplicarse exclusivamente al estudiante

determinado como especial (Martínez, 2005; Escudero, 2007). En este sentido, se destaca la siguiente cita textual: “la educación comprensiva y la atención ampliada a las diversidades continúan siendo un reto de nuestro sistema educativo que requiere no solo de la voluntad docente, sino también de medidas políticas para hacer posible el binomio” (Tarabani, A. s. f). La autora define como atención a la diversidad las diferencias de los/las estudiantes que están vinculadas con la variabilidad del proceso instructivo (García, 2002). Por lo tanto, “un sistema educativo eficaz debe conseguir que todos los estudiantes logren los objetivos de la etapa, cualesquiera que sean sus características sociopersonales” (García, 2002).

8. Conclusiones

Siguiendo la línea de lo anteriormente expuesto y, en relación con el abandono y fracaso escolar, podemos decir que “el fracaso escolar es como un paraguas que acoge múltiples realidades fácticas, cotidianas o personales y también estructurales y sistémicas, difíciles de aprehender, relacionar y combatir” (Escudero, 2005).

“La educación obligatoria debe ser más integradora y menos selectiva” (Aramendi Jauregui, Vega Fuente y Buján Vidales, 2012) con tal de combatir el fracaso escolar desde la perspectiva de una escuela más justa y equitativa.

En definitiva, los resultados del informe PISA están relacionados con la inversión pública en educación. De hecho, existe una correlación más directa “entre PISA

y PIB que entre PISA y certificación de educación secundaria obligatoria” (Villar, 2019). Por lo tanto, el concepto fracaso está vinculado con el nivel de igualdad o desigualdad de un país, tal y como lo manifiesta la autora en la siguiente cita textual sobre los análisis a partir de los resultados PISA: “los sistemas educativos que consiguen avanzar más en términos de rendimiento son precisamente aquellos que avanzan más en términos de equidad, hecho que demuestra que existe un falso debate entre excelencia y equidad” (Tarabini, A. 2018).

Finalmente, se muestra cómo el éxito y el fracaso escolar están intrínsecamente relacionados con las condiciones escolares en concepto de composición social y con la vivencia del propio alumnado.

Por lo tanto, podemos confirmar que “la reducción del fracaso y el abandono escolar es un objetivo prioritario de las agendas de política educativa contemporánea. Gobiernos locales, autonómicos y estatales, así como organismos internacionales de diferente tipo (Unión Europea, OCDE, UNESCO, etc.) establecen esta lucha como una prioridad clave. Y no es de extrañar, ya que todo y la gran cantidad de tiempo y esfuerzos dedicados a reducirlos (Nesse, 2009), continúan siendo problemas educativos y sociales de primer orden” (Tarabini, A. 2018).

Referencias bibliográficas

- TARABINI, A. (2018) L'escola no és per a tú: el rol dels centres educatius en l'abandonament escolar. Barcelona, Espanya, Fundació Jaume Bofill.
- VILLAR, A. (2018-2019). Contenidos elaborados para la asignatura Sociedad, Familia y Educación del Máster en Educación Secundaria de Valencia, Especialidad de Geografía e Historia. Universidad de Valencia.
- POPKEWITZ, T. S., (2013), 'PISA: números, estandarización de la conducta y la alquimia de las materias escolares'. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 17 (2).
- RUÉ. J. (2006) Disfrutar o sufrir la escolaridad obligatoria. ¿Quién es quién ante las oportunidades escolares? Barcelona, Octaedro.
- SATURNINO, J. (2009) Fracaso escolar, PISA, y la difícil ESO, Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (2:1), pp. 12-23.
- TARABINI, A. (2015). La meritocracia en la mente del profesorado: un análisis de los discursos docentes en relación al éxito, fracaso y abandono escolar. Revista de la Asociación de Sociología de la Educación, 8(3), 349-360.
- MARHUENDA, F. (2006). La formación para el empleo de jóvenes sin graduado: educación, capacitación y socialización para la integración social. Revista de educación (341), 15-34.
- GORGOSO, M. C. S. (2018). Políticas educativas en España para la continuidad en el sistema educativo y la cualificación profesional: el caso de la formación profesional básica. Didasc@ lia: Didáctica y Educación, 9 (1), 227-240.
- GARCÍA, J. S. M. (2009). Fracaso escolar, PISA y la difícil ESO. Revista de Sociología de la Educación-RASE, 2(1), 56-85.
- ZYGMUNT, B. (2007). Los retos de la educación en la modernidad líquida. Barcelona, Gedisa, 2007.

Links

- Booooo Iniciativa Social. (2013). ¿De tod@s para tod@s?. Educación. [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=LNgyINA03qg> Consultado el 23 de julio de 2019.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (junio 2015) Informe Anual 2014. [PDF]. Recuperado de: https://www.unicef.org/spanish/publications/files/UNICEF_Annual_Report_2014_Spanish.pdf Consultado el 26 de julio de 2019.

- Instituto Nacional de Estadística. (2011). [Página web]. Recuperado de: <http://www.ine.es/jaxiT3/Tabla.htm?t=9963&L=0> Consultado el 26 de julio de 2019.
- Programme for International Student Assessment. (PISA). (2018). [Página web]. Recuperado de: <https://www.oecd.org/pisa/pisaenespaol.htm> Consultado el 26 de julio de 2019.

UN PASO MÁS HACIA LA SUPERACIÓN

Aulas Resilientes

Hilda Mar Camacho González

hildamarcg@hotmail.com

Psicopedagoga, especialista en psicología educativa y docente de FP. Experiencia en entornos socioeducativos vulnerables.

Este artículo pretende abordar la resiliencia en el ámbito educativo. Partiendo de su conceptualización y el valor de su aplicación, se describen las tres dimensiones, enseñar a pensar, a sentir y a construir, y sus aspectos más relevantes. Además se plantean las estrategias y actividades para fomentar esta capacidad.

La escuela manifiesta diversidad de problemáticas familiares (desestructuración), académicas (absentismo) entre otras, que repercuten en el desarrollo personal y educativo de su alumnado, generando situaciones de estrés y desmotivación. En este sentido la escuela resiliente favorece que sus estudiantes utilicen sus recursos, sus valores, sus fortalezas y habilidades para afrontar dificultades, desafíos e innovar. También ayuda a desplazarse desde una mirada centrada en los problemas hacia otra que atiende a las posibilidades, les alienta alejarse del déficit y a trabajar desde una perspectiva de afirmación de la vida. Impera la proactividad, cooperación, superación y esperanza hacia un futuro positivo y constructivo.

Palabras clave

Resiliencia. Esperanza. Humor. Pensamiento crítico y positivo.

This article aims to approach to the resilience in education. From its conceptualization and the value of its implementation, are described the three dimensions, teach to think, to feel and to build., and its more significant aspects. Also are presented the strategies and activities to encourage this ability.

The school exhibit a variety of family problems (family breakdown), academic problems (absenteeism), among others, that impact in the personal and educative development of its students, creating events of stress and demotivation. In this respect the resilience scholl encourage its students to use their resources, their values, their strengths and abilities to deal with difficulties, challenges and innovate. Also it helps to travel from a vision centered in the problems to another that deals with the possibilities, encourage they to move away from the deficit and to work from a perspective of life-affirming. Prevail the proactivity, cooperation, improvement and hope in a positive and constructive future.

Keywords

Resilience. Hope. Humour. Critical and positive thinking.

1. Concepto de resiliencia en educación



Una educación orientada a mejorar la resiliencia tendría que optimizar las fortalezas y virtudes del alumnado permitiéndoles adoptar una actitud positiva. Independientemente de los condicionamientos genéticos y contextuales, se puede aprender a ser más optimista e interpretar las dificultades como retos. De lo contrario, las creencias negativas pueden condicionar el aprendizaje adecuado.

Rirkin y Hoopman (1991) citado por Henderson y Milstein, (2003) "La resiliencia puede definirse como la capacidad de recuperarse, sobreponerse y adaptarse con éxito frente a la adversidad y de desarrollar competencia social, académica y vocacional pese a estar expuesto a un estrés grave o simplemente a las tensiones inherentes al mundo de hoy".

"La resiliencia es una característica crucial para el éxito de alumnos y docentes. Todos tenemos algunas características resilientes, aunque éstas a menudo pasan inadvertidas, y es posible desarrollar más resiliencia" (Henderson y Milstein, 2003).

Es un aprendizaje que puede darse durante toda la vida y, más allá de las particularidades propias, todos-as podemos aprender a ser resilientes. Y de

la misma forma, los-as alumnos-as, independientemente de que estén inmersos en problemas o no, pueden beneficiarse de los programas educativos que promuevan la resiliencia, capacidad imprescindible no sólo para el desarrollo exitoso del alumnado sino también para el docente.

2. ¿Por qué es importante trabajar la resiliencia en las aulas?

Con frecuencia los medios de comunicación nos informan sobre los altos niveles de ansiedad, indisciplina, tensión y absentismo y abandono escolar (a temprana edad). Encontramos a los educandos padeciendo depresiones o padecimientos similares que afectan cada día un mayor número.

Los problemas familiares (inestabilidad de las figuras que ejercen cuidados primarios, falta de establecimiento de rutinas, la violencia en todas sus formas entre otros) así como los propios del desarrollo evolutivo que pasa el niño o la niña desde su infancia hasta la adolescencia, están en lista de factores que inciden directamente en las conductas negativas y derrotistas de los educandos.

Las características de los menores resilientes procedentes de situaciones de pobreza, inmigración o exclusión social, en general, no son innatas y, por lo tanto, el movimiento de la resiliencia ha destacado que se pueden enseñar y facilitar a todos-as, en unos casos para compensar experiencias traumáticas anteriores, en otros casos para fortalecer al sujeto ante dificultades posteriores de la vida.

Las escuelas son ambientes clave para que las personas desarrollen la capacidad de sobreponerse a la adversidad, de adaptarse a las presiones y problemas

que enfrentan y adquieran las competencias (sociales, académicas y vocacionales) para seguir adelante en la vida.

Según Stefen Vaniestendael (2002) la falta de experiencias profesionales con niños que a pesar de circunstancias negativas poseen la capacidad de desarrollarse normalmente ha llevado a un prejuicio científico pesimista que estigmatiza nuevamente a los-as niños-as ya estigmatizados por malos tratos, por el rechazo y el desamor. Una opinión muy extendida sostiene que no podrán dejar de repetir los esquemas de conducta que conocieron en su entorno. Este prejuicio ha llevado a un círculo vicioso que sólo se ha de romper gracias a la introducción del concepto de resiliencia en las ciencias humanas. Esta noción ha cambiado radicalmente la mirada y la actitud hacia los supuestos 'casos perdidos' y constituye una auténtica revolución científica.

3. Dimensiones de la resiliencia

3.1. ENSEÑAR A PENSAR



- **El cambio es posible:** visualizar nuevas posibilidades. Las ideas novedosas y diferentes facilitan el progreso y abren un mundo lleno de esperanza. Para Melillo (2002) la creatividad. “es la capacidad de crear orden, belleza y finalidad a partir del caos y el desorden. Fruto de la capacidad de reflexión, se desarrolla a partir del juego en la infancia”. La vida constituye un proceso de transformación continuo.
- **Pensamiento crítico:** analizar experiencias e información y ser capaz de llegar a conclusiones propias sobre la realidad. Es vital para el logro de autonomía y esencial para la toma de decisiones en la vida. Supone analizar críticamente las causas y responsabilidades de la adversidad que se sufre, cuando es la sociedad en su conjunto la adversidad a la que se enfrenta. Y se propone modos de enfrentarlas y cambiarlas. A esto se llega a partir de criticar el concepto de adaptación positiva o falta de desajustes que en la literatura anglosajona se piensa como un rasgo de resiliencia del sujeto (Melillo, 2002). Implica por tanto el **pensamiento causal** que consiste en la capacidad de diagnosticar un problema, un conflicto. Para ello lo fundamental es la información, saber buscarla e interpretarla. También implica el **pensamiento perspectiva** para aprender a ponerse en el lugar del otro, de mirar las cosas con sus ojos.
- **Pensamiento creativo o alternativo:** combinar la razón y las emociones, intuiciones o fantasías para ver la realidad desde perspectivas diferentes, inventadas. Consiste en idear algo nuevo, relacionar algo conocido de forma innovadora, y apartarse de esquemas de pensamiento o conducta habituales.

- **Las dos caras de la misma moneda:** tiene dos caras bien distintas el anverso y el reverso, la cara y la cruz. No se puede decir que se conoce una moneda hasta que no se hayan visto las dos caras y se haya verificado de qué país es y cuál es su valor. Lo mismo pasa con cualquier persona, con cualquier acontecimiento. No hay que formarse un juicio precipitadamente, sino esperar a conocerlo desde todos los ángulos posibles: al menos mirar la cara que uno ve y la otra cara la que nos hacen ver quienes no están de acuerdo con nosotros (Segura, 2005).
- **La cara oculta de la luna:** que el otro ve pero que yo no veo. No obliga a dar siempre la razón al otro sino sólo cuando la tenga. Lo que supone es entenderlo y ayudarlo a confirmarse en su opinión o a cambiarla (Segura, 2005).
- **Pensamiento positivo:** fortalecer un cambio de pensamiento realista y positivo, pasar de centrarse en las dificultades a las potencialidades.
 - **Cambio de mirada:** positiva, que avance y deje atrás lo negativo que ha impedido caminar. Las creencias negativas pueden condicionar el aprendizaje adecuado.



3.2. ENSEÑAR A SENTIR

Esperanza. Es el sentimiento resiliente a fomentar, es agradable y surge de ver como posible algo que se desea.

- **Sentimientos afines y positivos:** (Segura, 2005).
 - La *ilusión* es la esperanza ya más viva, cuando se ve cercano aquello que se desea. Es un sentimiento que moviliza.
 - El *entusiasmo* es una esperanza que impulsa a la acción, supone sentirse fascinado por algo que produce en el ánimo verdadera fogosidad para actuar.
 - El *optimismo* no consiste en ver todo de “color de rosa” sino en tener ánimo para sobreponerse a las dificultades.
 - La *sorpresa* puede ser un sentimiento agradable o desagradable al percibir algo nuevo e inesperado.
- **Sentimientos contrarios y negativos:** (Segura, 2005).
 - La *decepción* es un sentimiento desagradable que surge al constatar que algo que se tenía derecho a esperar no va a cumplirse o que alguien en quien se confiaba no merece la pena esa confianza.
 - La *desesperación* es una aflicción muy intensa por la pérdida total de la esperanza y suele ir acompañada de hundimiento, agresividad hacia otros o hacia sí mismo.

- El *desengaño* es perder la fe en algo o alguien en quien injustificadamente se había creído.

3.3. ENSEÑAR A CONSTRUIR



- **Autoestima consistente:** es producto del cuidado afectivo consecuente del niño-a por un adulto significativo, es necesario un lazo con el adulto “suficientemente” bueno y capaz de dar una respuesta sensible, para crear una autoestima consistente. Una autoestima baja o exageradamente alta produce aislamiento: si es baja por autoexclusión vergonzante y si es demasiado alta puede generar rechazo por soberbia (Melillo, 2001).
- **Independencia:** saber distanciarse de opiniones negativas que le puedan perjudicar. Capacidad de fijar límites entre uno mismo y el entorno con problemas para mantener distancia emocional y física evitando caer en el aislamiento (Melillo, 2001).
- **Aceptación del error:** cuando se asume con naturalidad que el error forma parte del proceso de aprendizaje, se aprende a tomar decisiones con determinación. Se disfruta el proceso y no afecta negativamente el no obtener un determinado resultado porque el análisis de la situación permitirá mejorar.
- **Afecto y apoyo:** proporcionando respaldo y aliento incondicionales como base y sostén del éxito académico (Henderson y Milstein, 2003).
- **Capacidad de relacionarse:** es la habilidad para establecer de forma equilibrada lazos e intimidad con otras personas, desplazando la propia necesidad de afecto a la actitud de brindarse a los demás. Fomentar las relaciones entre compañeros-as en las que predominen la comunicación, el respeto, la empatía y la cooperación, en detrimento de la competición.
- **Comunicación asertiva:** dar a conocer y hacer valer las propias opiniones, derechos, sentimientos y necesidades, respetando las de las demás personas y expresándolas de un modo adecuado a la situación.
- **Currículo pertinente:** aprendizaje más "práctico", el currículo "atento al mundo real" y las decisiones que se tomen entre todos los integrantes de la comunidad educativa (Henderson y Milstein, 2003).
- **Clima emocional:** positivo y seguro que permita al alumnado sentirse respetado, apoyado y querido (Henderson y Milstein, 2003).
- **Disfrute:** “de la seriedad a la invitación al juego” la resiliencia nos invita a que no nos tomemos demasiado en serio, a integrar el disfrute incluso en los momentos de crisis y de adversidad. El disfrute es el factor más potente del trabajo por encima del reconocimiento o de otras recompensas extrínsecas. Por tanto el docente se debe implicar en enseñar a disfrutar el proceso de pensar y de actuar (Forés y Grané, 2012).
- **Docencia proactiva:** ha de contar con docentes que sepan acompañar el proceso de evolución personal de su alumnado y que acepten y sepan

gestionar la diversidad y la complejidad de las relaciones entre los distintos colectivos (profesorado, alumnado y familias).

- **Expectativas elevadas y realistas:** para que actúen como motivadores eficaces, adoptando la filosofía de que todos-as los-as alumnos-as pueden tener éxito (Henderson y Milstein, 2003). La puerta abierta a la esperanza que supone la plasticidad cerebral ha de generar siempre en el docente expectativas positivas sobre su alumnado (efecto Pigmalión positivo).
- **Fortalezas o destrezas:** camino hacia constructos positivos y posibilistas. Se acompaña para el descubrimiento de sus propias capacidades “creer para ver” (Forés y Grané, 2012).
- **Humor:** “encontrar comedia en la tragedia” ahorrándonos sentimientos negativos, aunque transitoriamente y soportar situaciones adversas (Melillo, 2001).

Según Forés y Grané (2012) exponen que cuando somos capaces de relativizar las situaciones con sentido del humor, mejora nuestro bienestar. Aunque es difícil demostrar que el humor tiene beneficios terapéuticos, sí podemos afirmar que mejora la resiliencia de las personas y ayuda a disfrutar más de la vida. El docente que entra en el aula con una sonrisa natural tendrá más posibilidades de generar un clima emocional positivo y facilitar así el aprendizaje. Una institución donde se potencie el sentido del humor promueve a su vez un clima emocional positivo que ayuda a cohesionarse e ilusionarse.

- **Iniciativa:** es la satisfacción de exigirse y ponerse a prueba en tareas cada vez más exigentes (Melillo, 2001).
- **Introspección:** es el arte de preguntarse a sí mismo y darse una respuesta honesta. Depende de la solidez de la autoestima que se desarrolla a partir del reconocimiento del otro (Melillo, 2001).
- **Moralidad:** es la posibilidad de extender el deseo personal de bienestar a todos los semejantes y la capacidad de comprometerse con valores. Es la base del buen trato hacia los otros (Melillo, 2001).
- **Control de emociones y sentimientos:** implica la habilidad para contactar el mundo emocional propio y de los demás. Para la mejora de la autorregulación emocional es muy importante la técnica del autorrebatimiento que permite, mediante el diálogo interno, analizar y relativizar el sentimiento provocado por una emoción negativa. La mejora del autocontrol ayuda en la lucha contra el tan temido estrés crónico (Lantieri, 2009).
- **Control de problemas y conflictos:** implica el afrontamiento de las dificultades para crear dinámicas que permitan manejar problemas y conflictos de forma flexible, identificando oportunidades de cambio y crecimiento.
- **Control de tensiones y estrés:** implica el afrontamiento de tensiones de manera constructiva, tolerando procesos de aprendizaje y celebrando logros y resultados.

- **Normas y límites:** claros y consensuados. Brindar capacitación al personal sobre estrategias y políticas de aula que trasciendan la idea de la disciplina como un fin en sí mismo. Hay que dar participación al personal, al alumnado y, en lo posible, a las familias, en la fijación de dichas políticas.
- **Participación significativa:** en la resolución de problemas, fijación de metas, planificación, toma de decisiones (Henderson y Milstein, 2003). El alumnado no debe ser un elemento pasivo del aprendizaje, sino protagonista del mismo.
- **Ruptura estereotipos:** dejar a un lado las etiquetas y permitirles relacionarse desde lo que son, más allá del problema (Forés y Grané, 2012).
- **Trabajo colaborativo:** nuestro cerebro es social y la promoción de la resiliencia es una tarea colectiva (Forés, Graells, 2008).
- **Vínculos pro-sociales:** con un sentido de comunidad educativa. Buscar una conexión familia-escuela positiva (Henderson y Milstein, 2003).

4. Estrategias para fomentar la resiliencia

Para alcanzar la resiliencia, en particular, y la madurez emocional, en general, es imprescindible un cambio de mirada. El padre de la nueva Psicología Positiva, Martin Seligman (2012) dirigió el Programa de Resiliencia de Penn aplicado en institutos de secundaria, cuyo principal objetivo era el de aumentar la capacidad de los estudiantes para enfrentarse a los problemas cotidianos habituales durante la adolescencia. Los resultados analizados indican que el programa enseña a los

estudiantes a ser más realistas y flexibles ante los problemas surgidos, a tomar mejores decisiones, a ser asertivos y, además, reducir y prevenir la ansiedad, la depresión y los problemas conductuales en los jóvenes.

4.1. Estrategias reestructuración cognitiva

El objetivo consiste en razonar los pensamientos negativos e intentar reinterpretarlos para poder buscar la mejor solución posible para superar ciertos momentos de dificultad.

- **Entrenamiento de las autoinstrucciones, automotivación autorecompensas:** primero se le explica al alumnado la manera en la que las personas analizan las distintas situaciones que se presentan en la vida cotidiana. Después se les da pautas para poder racionalizar los pensamientos y para que pueda inferir pensamientos alternativos de manera lógica. Y por último poder automotivarse y recompensarse por el avance y la superación alcanzada.

4.2. Estrategias para afrontar el estrés

El objetivo es proporcionar la información necesaria y adaptada a la edad del educando para que pueda identificar la naturaleza de sus respuestas frente a los acontecimientos inductores de ira o ansiedad.

- **Fase preparación:** se enseñan las funciones adaptativas y los diferentes conceptos implicados y la identificación de las personas y/o situaciones que producen malestar. Se instruirán en la diferenciación de las emociones.

- **Fase adquisición:** enseñanza de estrategias para que las aplique en cada fase de afrontamiento. Se entrena a través de las diferentes técnicas: modelado, práctica real, relajación, autoinstrucciones.
- **Fase aplicación:** se pone en práctica lo aprendido a través de la visualización de situaciones estresantes graduadas según el nivel de ansiedad que les producen.

4.3. Estrategias para la solución de problemas

Es importante mencionar que lo que puede ser un problema para una persona puede no serlo para otra, por lo que va a ser muy importante la empatía y además puede suceder que un problema se convierta en una posibilidad para aprender. Todo proceso de resolución de problemas implica una serie de capacidades cognitivas y motivacionales tales como:

- Identificar qué es lo que se busca.
- Concentrarse en la búsqueda de soluciones.
- Aceptar los puntos de vista y modificar estrategias.
- Recuperar conocimientos para la resolución de problemas.
- Organizar, planificar y gestionar las acciones.
- Animarse a buscar soluciones a riesgo de equivocarse.

El proceso a seguir para la solución de problemas sería: _identificar el problema _búsqueda de soluciones (alternativas) _valoración de soluciones (inconvenientes y ventajas) _toma de decisión.

5. Actividades para trabajar la resiliencia

- **Las tres cosas buenas:** el propio Seligman (2012) nos aporta un ejercicio utilizado en el plan de estudios de su programa de resiliencia. Se indica a los estudiantes que escriban todos los días tres cosas buenas que les haya sucedido durante una semana, aunque tengan poca importancia. Al lado de cada comentario positivo han de responder a las siguientes preguntas: “¿por qué pasó esta cosa buena?”, “¿qué significa para ti?”, “¿qué puedes hacer para que esta cosa buena se repita en el futuro?”
- **Superando dificultades:** el estudiante debe elegir un tema que le preocupe y ha de describirlo en pocas líneas. Cada uno expone su caso y entre todo el grupo se escoge una de las situaciones para trabajar. Se van analizando las dificultades expuestas para, entre todo el grupo, encontrar las reacciones más adecuadas y efectivas para superar la dificultad (Güell y Muñoz, 2010).
- **Metáfora de una casa:** Stefen Vaniestendael (2002) difusor del concepto de resiliencia elaboró esta metáfora. Se describen los elementos a trabajar:
 - 1) **Los cimientos:** representan las necesidades básicas como la comida o el cuidado de la salud.
 - 2) **El subsuelo:** lo forman las relaciones sociales de contacto, los vínculos afectivos. Es importante que exista al menos un vínculo fuerte que crea en las capacidades y lo acepte tal y como es.

- 3) **En el primer piso:** está la capacidad de descubrirle el sentido a la vida. Cada persona le encuentra uno diferente según sus valores y creencias.
- 4) **En el segundo piso:** está formado por varias habitaciones: la autoestima, las aptitudes personales y sociales y el sentido del humor. Este último transforma la realidad de la vida en algo más positivo.
- 5) **El entretecho:** hace referencia a las nuevas experiencias que tienen por descubrir, la capacidad para ver que el sufrimiento o los problemas no acaban con la vida, que reponerse de ello puede ser muy sorprendente y aportar nuevos aprendizajes positivos.
- **El cine y la resiliencia:** se elige una película que haga referencia a situaciones duras de la vida que se superaron con la actitud adecuada y se analiza. No necesariamente ha de ser una gran película, pero sí ha de permitir el análisis de una determinada situación práctica útil y significativa. Como ejemplo, *Manos milagrosas: la historia de Ben Carson* (Carter, 2009) que relata sin grandes artilugios la vida de Ben Carson, un niño afroamericano que se crió en los suburbios de Detroit sin grandes esperanzas (a priori) y que, con el esfuerzo de una madre resiliente, acabó siendo uno de los mejores neurocirujanos del mundo. Las diez cuestiones para trabajar la película serían: (Forés y Grané, 2012).
- 1) **La película y yo:** ejercicio libre e individual donde cada alumno-a muestra su percepción de la película y escoge el aspecto que más le ha impactado.

Conocer los hechos y reflexionar sobre ellos permite conocer las sensaciones y sentimientos propios y expresarlos.

- 2) **Los personajes:** Dada una relación de personajes de la película cada alumno-a ofrece su visión física, de personalidad y su papel en la película. Después buscan compañeros-as con el mismo personaje y mediante el diálogo y el consenso, establecen las características esenciales de cada personaje.

Analizar las actuaciones ajenas permite conocer modelos de actuación que pueden servir como

- 3) **Su propia voz:** en colaboración con el profesorado de inglés se visualiza partes de texto y voz original.

Conocer la voz real del otro permite acceder a lo original y valorar las propias percepciones, reflexionando sobre uno mismo.

- 4) **Los hechos históricos:** en base al texto traducido se analizan los sucesos históricos y se destacan algunos de ellos. En pequeños grupos elaboran un texto sobre uno de los temas, exponen al grupo los resultados de la investigación y responden a las dudas de sus compañeros-as.

Situar los hechos en su amplio contexto social permite tener una perspectiva más amplia de los mismos, menos implicada emocional y personalmente, lo que hace posible un análisis más realista de la situación y sus soluciones.

- 5) **Las expectativas:** exponen la visión que sobre las expectativas de futuro tienen en la película determinados personajes.

Prejuizar situaciones sólo logra agravar el problema al impedir una visión sincera y correcta del mismo.

- 6) **Las caricaturas “la chispa del cambio”:** cada uno recibe dos caricaturas que reflejan los tópicos que se muestran en la película. Debe expresar los tópicos y los sentimientos que producen esas formas de describir determinados rasgos físicos. Por otro lado expresar qué situación se pretende expresar con la caricatura.

Los factores y prejuicios sociales pueden variar y de esa capacidad de cambiarlos nace la capacidad de superación.

- 7) **El esfuerzo de aunar diversidad:** El alumnado en parejas analiza cómo logra la profesora (de la película) unir a los diversos estudiantes mediante juegos y salidas en los que les hace conscientes del sufrimiento de otras personas.

Cualquier hecho por intrascendente que pueda parecer, llega a ser el desencadenante de la concienciación y la solución del problema.

- 8) **Los logros:** analizan cómo los alumnos-as de la película van alcanzando logros, los inconvenientes que han tenido que superar, su actitud frente al esfuerzo, la respuesta de los

demás y la sensación ante los logros alcanzados.

Ser consciente de los logros permite repasar los pasos dados aprendiendo del pasado y analizar el lento y costoso proceso de superar la adversidad: los planes, los pasos, las visiones, los compromisos... manejando sus sentimientos y capacidades.

- 9) **Los elementos omitidos:** analizan a través de videos experiencias de guerra más cercanas en el tiempo narradas por protagonistas.

La tragedia de la guerra es algo con lo que desgraciadamente se convive a menudo. Relacionarse con quienes la vivieron conocer sus experiencias, sus sentimientos, sus recursos, ayuda a ver la propia vida de un modo diferente.

- 10) **Los aprendizajes:** evaluación del proceso en sí mediante una ficha de control de manera individual y anónima. Evaluación del proceso de aprendizaje individual mediante un escrito personal en el que refleje las sensaciones percibidas, los aprendizajes adquiridos, los valores trabajados y la importancia en su desarrollo personal.

Se evalúan los valores, las fortalezas y obstáculos que han ido utilizando personas de la misma edad que el espectador para hacer frente a sus traumas y lograr una orientación positiva a una vida con pocas expectativas en su inicio.

6. Conclusiones

Educar desde la resiliencia se convierte en una oportunidad para aprender a relativizar, a asumir la diversidad, la innovación y a proyectarse el futuro con optimismo.

Supone transitar por un camino educativo de posibilidades, afrontando la adversidad y animando a arriesgarse, a expandirse y a no conformarse. **El presente mejora y el futuro se construye.**

7. Referencias bibliográficas

Libros

- Forés, A., Grané, J. (2012). *La resiliencia en entornos socioeducativos*. Narcea.
- Güell, M., Muñoz, J. (Coord.) (2010). *Educación emocional. Programa para la educación secundaria postobligatoria*. Wolters Kluwer.
- Henderson, H., Milstein, M. (2003). *Resiliencia en la escuela*. Paidós.
- Lantieri, L. (2009). *Inteligencia emocional infantil y juvenil*. Aguilar.
- Mellilo, A., Suárez, E.N. (2001). *Resiliencia: descubriendo las propias fortalezas*. Paidós.
- Segura, M. (2005). *Enseñar a convivir no es tan difícil. Para quienes no saben qué hacer con sus hijos o con sus alumnos*. Desclée de Brouwer.
- Seligman, M. (2011). *La vida que florece*. Ediciones B.
- Vanistendael, S., Lecomte, J. (2002). *La felicidad es posible*. Gedisa.

Película

- Carter, T. (2009). *Manos milagrosas: la historia de Ben Carson*. Sony Pictures Television.

Webgrafía

- Instituto español de resiliencia. Consultado el 20 de junio de 2020. www.resiliencia-ier.es.
- Imágenes: <https://pixabay.com/>

¿ESTAMOS REALMENTE CAPACITADOS COMO DOCENTES AL USO DE LAS TABLETS EN PRIMARIA?

Para profesores con ganas de innovar desde el conocimiento

Marina de Vicente Sánchez

Marinadv4@gmail

Maestra de Educación Primaria, especialidad Inglés.

Master Universitario en Tecnología Digital Aplicada a la Práctica Docente.

El propósito de este estudio es reflejar las diferentes percepciones que los profesores de primaria tienen sobre el uso de las tablets como recurso educativo. Este estudio se llevó a cabo con 59 profesoras de primaria de diferentes colegios de Murcia; concretamente un colegio privado, uno público y otro concertado, con el fin de evitar que la variable económica influya en los resultados. Los datos fueron recogidos a través de una entrevista que constaba de 18 preguntas (14 preguntas cerradas, 2 preguntas abiertas y 2 preguntas que mezclan ambos tipos). El análisis de datos se llevó a cabo tras la recopilación de porcentajes de las opciones más elegidas y a través de la clasificación de las diferentes opiniones en patrones. Los resultados mostraron que los profesores no están aún lo suficientemente formados para el uso de las tablets, aun siendo conscientes de que estos tendrán un valor tan alto pudiendo incluso llegar a una posible sustitución del libro.

Palabras clave

Tablets, m-learning, escritura, TPACK, estudiantes de primaria y formación del profesorado.

The purpose of this study is to reflect the different perceptions that primary school teachers have about the use of tablets as an educational resource. This study was conducted in collaboration with 59 primary school teachers from different school in Murcia (Spain) in particular one private, one semi-private and one state school, to prevent the influence of the economical variable in the outcomes of this study. Data were collected via a questionnaire composed by 18 questions (14 closed-ended questions, 2 open-ended questions and 2 which combine both type of questions). The data analysis was conducted through the calculation of percentages of the time each answer was chosen and through the classification of the different opinions into defined patterns. The results showed that nowadays teachers do not have the training required to execute the suitable use of tablets as an educational resource. Nevertheless, all the participants believed that, in the future this technological device will have an educational value as high as books, even having the potential to replace them.

Keywords

Tablets, m-learning, handwriting, TPACK, students of primary and teacher's training.

1. INTRODUCTION

Debido a la importancia que tienen las nuevas tecnologías en nuestra sociedad, la educación como otro tipo de profesiones no está exenta de utilizarlas como un recurso efectivo en el aula.

Su reciente aparición e introducción en el campo educativo hace que sea necesario estudiar la repercusión que podría tener el uso de estos recursos, en especial las tablets, en el aprendizaje del estudiante.

A pesar de que los estudiantes están interesados y familiarizados con estos dispositivos como recurso de entretenimiento, su uso como recurso educativo podría ser desventajoso. Y es que la introducción de recursos tecnológicos no sólo requiere una nueva competencia en el currículo, llamada competencia digital, sino que también requiere una nueva forma de enseñar. Pudiendo esto dificultar el proceso de enseñanza-aprendizaje de algunas asignaturas por parte de los profesores.

Son las ventajas que nos proporcionan las tablets las que nos obligan a utilizarlas en las diferentes áreas de conocimiento, ya que estaremos de acuerdo que el desarrollo de habilidades digitales para los alumnos de esta generación caracterizados como nativos digitales es fundamental. Sin embargo a pesar de ser muchos los investigadores que están interesados en este tema, sólo tendremos en cuenta y evaluaremos en este estudio las creencias de los profesores.

El objetivo de este estudio, es conocer las creencias de los profesores sobre el uso de tablets en los campos educativos independientemente de las ventajas y desventajas establecidas a continuación. Por ello nos centraremos en la influencia que las tablets producen en la Educación Primaria con niños de 6 a 12 años de edad a través de las opiniones de los maestros (tanto de colegios públicos, privados y concertados de Murcia) recogidas en un cuestionario.

Datos que han permitido revisar tanto las creencias de los profesores como a responder a las siguientes preguntas propuestas para este estudio.

- ¿Están realmente preparados los profesores para usar tablets en el proceso de enseñanza-aprendizaje?
- ¿Podría la introducción de tablets influir negativamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje?
- ¿Podría la introducción de tablets influir negativamente en la producción escrita del estudiante?
- ¿Debería haber un límite de edad para la introducción de tabletas en las aulas?

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1. TABLETS

Una tablet es un dispositivo digital móvil que tiene la capacidad de procesar información y acceder a Internet de una manera similar o menor que los ordenadores o portátiles. Cabe destacar que en este estudio, el término "tablet" no incluye lectores electrónicos o tablets que contengan un teclado, similar a un portátil.

Pero independientemente de sus características son muchas las ventajas y también desventajas que se pueden encontrar en las tablets como recurso educativo.

2.2. TABLETS EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

2.2.1. Ventajas

Respecto a las ventajas que nos proporcionan estos dispositivos como recurso educativo haremos alusión a algunas investigaciones como la de Marés (2012) quien afirma ser útiles para la educación por la cantidad de aplicaciones disponibles asociadas a los contenidos curriculares y por el desarrollo que su uso implica en algunas habilidades y conocimientos que los estudiantes deben obtener al acabar la etapa de Primaria como son las habilidades motoras y espaciales, pensamiento lógico y crítico, aprendizaje interactivo y aprendizaje de una segunda lengua.

De alguna manera, otros autores como Couse y Chen (2010) pudieron demostrar que “se ha encontrado que los niños que usan dispositivos digitales muestran mayores ganancias en inteligencia, conocimiento estructural, resolución de problemas y habilidades lingüísticas en comparación con los que no usan tecnología en su aprendizaje” (p.76).

Además, las tablets permiten a los estudiantes descargar lo que aparece en los libros de texto y algunos recursos interactivos como videos, imágenes, gráficos o literatura infantil provocando un aumento en la cooperación y la comunicación con los compañeros y profesor, además de un aumento en la motivación del alumno para aprender. Lo cual no solo mejora la disposición del alumno para el aprendizaje, también facilita el proceso de aprendizaje de alumnos con discapacidades y necesidades especiales, como dislexia o autismo (Marés, 2012).

Como afirma Grupo Solutia (2016) a través de tablets los contenidos son fácilmente adaptados y también fácilmente actualizados por los profesores. Al contrario de lo que ocurre con los contenidos de los libros de texto, estando estos desactualizados y también descontextualizados con hechos que ocurren en el mundo actual al no tener acceso inmediato a Internet, quien les puede proporcionar información real y actualizada.

Alzando la vista a cursos posteriores será interesante tener en cuenta la afirmación de García, Dualde, Viana & Borea (2016), quienes muestran que aún en educación secundaria las tablets siguen captando la atención del alumno facilitando su participación en la enseñanza aprendizaje y mejorando la memoria del alumno, la competencia digital y su creatividad, lo que nos obliga a llevar desde Primaria una continuidad en la enseñanza digital.

Las tablets no solo se enfocan en una metodología de cooperación, donde la participación con el profesor y entre

compañeros (a través de canciones, videos, juegos, cuentos...) es una característica importante. También promueven el aprendizaje individual, ya que los estudiantes pueden utilizar internet para buscar información adicional y también pueden realizar algunos exámenes interactivos para autoevaluarse al final de cada unidad (Marés, 2012).

Además, aparte del peso pesado que se ahorran los estudiantes debido al pequeño tamaño y peso ligero de estos, Hay otro aspecto importante asociado al área digital en la que estamos inmersos. Y es que la población joven ha crecido con un dispositivo electrónico en la mano “nativos digitales” por lo que no demandan una

formación previa e instrucciones sobre el uso de tablets como ocurre en el caso de los docentes”. Inmigrante digital” Marés (2012).

Respaldando las ventajas presentadas anteriormente, la investigación de Aguiar & Corneas (2015) concluyó que el 47% de los docentes están a favor del uso de las tablets en el aula y el 44% están de acuerdo en lo necesarias que son para lograr el éxito académico. Además, debido a la motivación que aportan a los estudiantes, esta investigación afirmó que el 35% de los estudiantes presta más atención con las tablets, y que el 54% afirmó que el nivel de participación también es mucho. (Lynch, 2015).

2.2.2. Desventajas

Si bien las tablets nos aportan muchas ventajas, existen algunas limitaciones que pueden influir negativamente en su uso como recurso educativo. Según Aguiar Perera & Correas Suárez (2015) algunos puntos débiles de estos dispositivos para el aula podrían ser su alto costo y la cantidad de aplicaciones no gratuitas disponibles.

Aguiar Perera & Correas Suárez (2015) coinciden con Marés. (2012) en que, además del alto costo de las tabletas, los estudiantes necesitan estar conectados a Internet la mayor parte del tiempo, lo que requiere una buena organización en la escuela para acceder a redes Wi-Fi. Creando de esta forma un alto nivel de dependencia de la conexión a Internet y en la velocidad, ya que con el uso de las

tablets sin Internet los estudiantes no pueden trabajar y los profesores no podrán enseñar. Sin embargo, este problema no solo afecta en el área de la escuela sino también en el hogar del estudiante, donde también se necesita Internet.

Sin dejar de lado la pantalla táctil, es relevante resaltar tal y como afirma Marés (2012) que el uso de estas no pueden ser útil para largas producciones escritas. Si bien permite a los estudiantes editar textos, videos y algunas presentaciones, el uso de la pantalla táctil puede resultar incómodo y agotador para los usuarios, ya que a diferencia de las herramientas tradicionales como lápices, marcadores, pinturas y pinceles estas mejora la coordinación mano-ojo necesaria para escribir a mano, algo que no ocurre con la pantalla táctil, Couse & Chen (2010)

Hoy en día los mercados producen dispositivos que tienen fecha de caducidad. En el caso de las tablets este periodo suele ser de tan solo tres o cuatro años. Además, su diseño es frágil y tiene un alto riesgo de romperse. Convirtiéndose no solo en una responsabilidad importante para los estudiantes por el dinero gastado y el riesgo de romperse, también porque los estudiantes necesitarán crear algunos hábitos nuevos como el cargarlo cada día.

Acorde con el estudio de Rodriguez & Coba, (2007) que estudia el impacto que tiene el uso de las Tablet como recurso educativo o también denominado m- learning, podemos concluir más desventajas al afirmar que el tiempo empleado con tablets en clase es de una cantidad mayor que el tiempo cuando se usa libros de texto, debido a las distracciones que tienen los estudiantes y también al problema con internet o al malentendido entre estudiantes-tablets y profesores-tablets.

Cabe tener en cuenta que las mismas herramientas, aplicaciones y recursos tecnológicos cambian continuamente. Por consecuente, los profesores nunca tendrán

una comprensión completa de estas aplicaciones, lo que les hará no tener experiencia en la integración de la tecnología tal y como concluye Ertmer & Ottenbreit- Leftwich, (2012) y por tanto no llevarán a cabo una mejora en el rendimiento académico de los estudiantes a pesar de las ventajas y teorías a favor de las tablets. (Rodríguez & Coba,2017).

2.3. M-LEARNING

Con la introducción de dispositivos tecnológicos en el campo de la educación se han producido muchos cambios. Antes era inconcebible pensar que la tecnología tendría un lugar dentro de las aulas, sin embargo, debido a su gran auge los maestros comenzaron a tener la oportunidad de aprender más sobre tecnología, lo que introdujo una variedad de cursos instructivos sobre su uso en la educación. Provocando que la tecnología estuviera en el centro de cualquier discusión en muchas escuelas.

El avance de la tecnología en la educación fue apoyado por algunas teorías, como la teoría de Piaget, quien defendió la capacidad de los estudiantes para manejar ordenadores lo que le llevó a afirmar, desde el punto de vista constructivista, un cambio en la forma de enseñar y en el proceso de aprendizaje de los estudiantes ya que tal y como el mismo dijo; los profesores deben proporcionar un entorno constructivo en el que los estudiantes puedan experimentar espontáneamente por sí mismos. (Muñoz, 2008).

Centrándonos en el término m-learning, según Rossing, Miller, Cecil & Stamper (2011) una posible definición podría ser “el uso eficiente y eficaz de dispositivos y tecnologías inalámbricas y digitales para mejorar los resultados individuales del alumno durante la participación en actividades de aprendizaje” (p.3).

En el m-learning los docentes no solo poseen nuevos instrumentos como pizarras digitales, tablets o lectores electrónicos, también con la introducción de los dispositivos TIC los docentes deberán llevar a cabo nuevas técnicas que les permita desarrollar las habilidades necesarias para utilizar estos instrumentos. Técnicas que no solo facilitarán el aprendizaje del alumno a través de dispositivos TIC, sino también serán útiles para

los docentes con el fin de lograr un adecuado m-learning.

Además, es importante destacar que el aprendizaje a través de la tecnología móvil permite a los estudiantes más jóvenes aumentar el conocimiento más allá de lo que se enseña en el aula, lo que les permite trabajar con una amplia gama de contenidos. Por tanto, el m-learning refuerza una visión social constructivista del proceso de aprendizaje, solo si los docentes van más allá de la capacidad de utilizar las tabletas como recurso TIC y se centran en la positividad que aportan como herramienta de aprendizaje (Rossing, Miller, Cecil & Stamper, 2011) De esta manera, siguiendo una amplia variedad de teorías, lo único importante a tener en cuenta para trabajar con Tablets es encontrar el modelo pedagógico correcto que le dé sentido a este recurso en la enseñanza. (Aguiar Perera y Correas Suárez, 2015).

2.4. MODELO PEDAGÓGICO: TECHNOLOGICAL PEDAGOGICAL CONTENT KNOWLEDGE (TPACK)

Una enseñanza eficiente requiere un uso eficiente de la tecnología. Como afirman Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, (2010), para utilizar la tecnología como una forma de promover el aprendizaje de los estudiantes se requiere que los docentes tengan el modelo pedagógico correcto, este caso haremos alusión al modelo establecido por Shulman en 1986: Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK).

Un modelo fundamental para todo docente según Koehler & Mishra, (2008) que les hará introducir la tecnología de manera efectiva en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Este se compone de tres formas diferentes de conocimiento. El conocimiento del contenido (CK), el conocimiento tecnológico (TK) y el conocimiento pedagógico (PK) y también tiene en cuenta la compleja relación entre estos tres componentes tal y como podemos ver en la imagen siguiente.

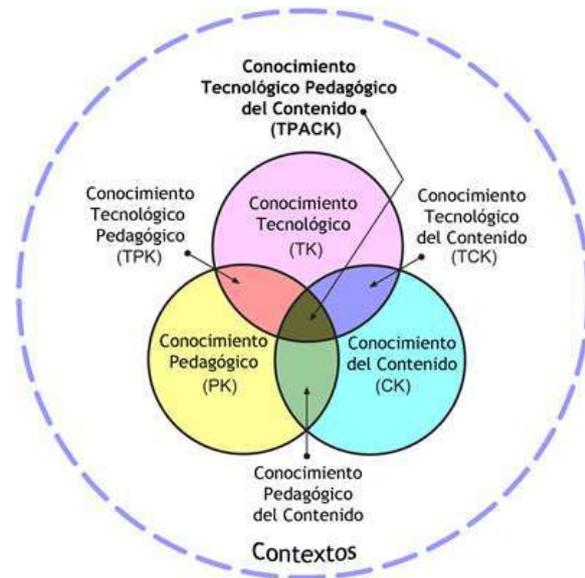


Figura 1: El marco de TPACK y sus componentes del conocimiento. Fuente: (Koehler & Mishra, 2008)

Sin embargo, para llevar a cabo un m-learning efectivo los docentes no solo tienen que basarse en lo anteriormente mencionado, también es importante tener en cuenta la superposición entre estos tres conocimientos: *Conocimiento Pedagógico del Contenido (CP)*, la relación entre el conocimiento que los profesores de la materia poseen y también el conocimiento de cómo enseñarla. *Conocimiento del contenido tecnológico (TC)*, se refiere a la forma en que la tecnología y el contenido influyen y se limitan entre sí. Los docentes deben comprender cómo la tecnología puede cambiar los contenidos, qué tecnología es más adecuada para enseñar contenidos específicos y también cómo los contenidos pueden modificar la tecnología. *Conocimiento Pedagógico Tecnológico (TP)*, haciendo referencia a la comprensión de cómo cambia el proceso de enseñanza-aprendizaje cuando se utiliza la tecnología, teniendo en cuenta la limitación que la tecnología podría tener dentro del aspecto pedagógico. Y finalmente el *Conocimiento Tecnológico Pedagógico del Contenido*, que es la conexión entre todos los conocimientos (TPACK).

Haciendo caso a J. Koehler & Mishra, (2008) solo será comprendido este conocimiento si se va más allá de la comprensión de lo que es tecnología,

contenido y pedagogía aislados y nos centramos en la comprensión de cómo todos ellos están interconectados con cada uno.

2.5. CAMBIO DE ROL DEL PROFESOR

Debido a la introducción del m-learning, no solo cambia el modelo pedagógico, también cambia el papel de los estudiantes. Los estudiantes pasaron de ser receptores pasivos de los mensajes del maestro a estudiantes activos que crean su propio conocimiento, pero de la misma manera, los roles del maestro también cambian.

Según Muñoz (2008) los docentes se convierten en: (1) Mediadores entre los estudiantes y sus conocimientos (2) Motivadores para facilitar el acceso a los contenidos de aprendizaje, ayudando a los estudiantes a aprender de forma amena y fomentando su curiosidad para obtener aprendizajes significativos. (3) Facilitadores para ayudarlos en la comprensión de algunos conceptos y (4) finalmente guías, para apoyar a los estudiantes en su proceso cognitivo, en la búsqueda de alguna solución, en la conexión con sus diferentes conocimientos o contenidos y también en el aprendizaje de cómo deben tomar decisiones.

Según la información recogida en la entrevista realizada por Aguiar Perera & Correas Suárez (2015) la causa de la falta de formación docente, que se presenta arriba como una desventaja de las tablets, se debe a la falta de tiempo que tienen en lugar del interés.

Aunque afortunadamente Edelhard (2006-2016), en su estudio afirma que los docentes de hoy en día son más conscientes del uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) que hace 5 años, lo que demuestra que parecen ser más capaces e interesados en utilizar dispositivos TIC en las aulas a medida que pasa el tiempo.

De esta forma es importante tener en cuenta lo que afirma el “Proyecto Fundación CITA”,

Aguiar Perera & Correas Suárez (2015). Las tablets no pueden limitarse en las funciones de un libro de texto. Sino que deben utilizarse en un entorno tecnológico adecuado siendo respaldado por un correcto marco pedagógico, llamado educación 2.0 y por una buena formación del docente fomentando siempre la motivación y creatividad. Para así evitar obtener resultados como los reportados en el estudio que se centra en el m-learning en estudiantes de secundaria, donde el 40% de estudiantes de secundaria suspendieron y menos del 5% aprobó con nota sobresaliente concluyendo que más del 50% de los estudiantes de secundaria reaccionaron con indiferencia a las tablets en su proceso de aprendizaje. (García et al. 2016).

2.6. INFLUENCIA DE LAS TABLETAS EN LA PRODUCCIÓN ESCRITA DEL ESTUDIANTE.

Conocer la edad adecuada para utilizar las nuevas tecnologías de manera que no afecte el desarrollo de la escritura es un tema que se presenta en muchos debates en la actualidad. En ese caso, es común comparar los recursos de escritura tradicionales con los recursos de escritura digital.

Sin embargo, según Wollscheid, Sjaastad & Tomte (2016), cuyo estudio compara ambos recursos de escritura desde tres perspectivas de investigación: 1) Psicología cognitiva, 2) Neurociencia y aprendizaje y 3) Perspectiva teórica sociocultural, se puede concluir que un factor importante no es la edad a la que los estudiantes comienzan a usar tabletas de alfabetización. Lo importante es cómo se están introduciendo en las aulas las herramientas tecnológicas acorde con las habilidades de escritura recogidas en el currículo, así como el modelo pedagógico correcto que dará sentido a la idea de utilizar la tecnología como recurso de enseñanza. (Wollscheid, Sjaastad y Tomte (2016).

CONCLUSIONES E IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS

El objetivo principal de esta investigación se ha logrado gracias al análisis y recopilación de las opiniones de los docentes sobre “El uso de las tablets como recurso educativo”.

De esta forma, con los datos recogidos en el cuestionario podemos concluir que a pesar de la importancia que tienen las nuevas tecnologías en nuestra sociedad actual y la motivación que las tablets brindan a los estudiantes tanto de primaria como secundaria en su proceso de aprendizaje, los docentes no están lo suficientemente capacitados para utilizar este dispositivo tecnológico de manera efectiva. Un tema que agrava esta conclusión si tenemos en cuenta que las TIC se introdujeron hace muchos años atrás y que la mayoría de los participantes de este estudio son docentes con años de experiencia en el ámbito educativo, debiendo de estar por ello más que familiarizados con la utilidad de este recurso.

En consecuencia, más allá de las desventajas que las tabletas pueden proporcionar en el aula y en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, la falta de formación del profesorado es el único aspecto capaz de limitar el uso real de las tablets como recurso educativo. La forma y frecuencia de uso de las tablets en el aula están directamente relacionadas con la formación del docente. Además, la formación del alumno dependerá de la formación del profesor.

Tal y como se piensa la escritura a mano podría verse influida negativamente por el uso de este dispositivo TIC. Sin embargo, como sugirieron algunos profesionales, la influencia negativa que las tabletas pueden producir en la caligrafía de los estudiantes está directamente asociada con la metodología y contextos pedagógicos con los que las tablets son introducidas en el aula, lo que viene determinado por la formación del docente. Dejando a tras ese pensamiento donde la edad

es una limitación para el uso de las tablets como recurso educativo.

Todo nos lleva a que lo realmente relevante es el uso que hacen los profesores de las tablets, influyendo la formación y capacidad del docente para luchar contra las desventajas y resaltar las ventajas.

Cabe destacar que la falta de formación en primaria influirá negativamente en secundaria, al ser primaria la base de secundaria. De manera que si los profesores de primaria no familiarizan a los estudiantes con este dispositivo TIC, los profesores de secundaria no requerirán tener este conocimiento de TIC.

A pesar del aspecto económico, los profesores de las tres escuelas diferentes coinciden a grandes rasgos en las mismas respuestas. Concluyendo que el aspecto económico no es un tema que influya en las percepciones del docente.

Además, como muestra este estudio, es importante recalcar que aún quedan muchos años para que las tablets sean reconocidas como un recurso tan importante como lo son los libros de texto, a pesar de la cantidad de ventajas que ha recogido este estudio sobre las tablets. Ya que aparte de no estar preparados para el uso de este recurso digital, tal y como nos muestra este estudio, los docentes aún le tienen miedo al posible reemplazamiento de los libros de texto por contenidos de creación digital y uso de tablets.

Acorde con los hallazgos discutidos anteriormente podemos extraer varias implicaciones pedagógicas para los docentes.

En primer lugar, como muestra el presente estudio, la formación del profesorado es una limitación en el uso de las tabletas como recurso educativo, por lo que los profesores con este estudio podrían considerar la posibilidad de incrementar sus conocimientos en TIC. En segundo lugar, esta investigación presenta a los docentes cómo ha cambiado su rol para mejorar su eficiencia en el aula, por lo que será útil una vez leído este estudio hacer una autoevaluación sobre el rol que ellos tienen en su aula. Y finalmente los docentes también podrían profundizar sobre el método

pedagógico presentado en este estudio para llevar a cabo las tablets de manera efectiva y aprovechar las ventajas que las tablets pueden brindar a los estudiantes y así mejorar y hacer su proceso de aprendizaje más interactivo capacitando a los estudiantes a tener éxito en esta sociedad tecnológica en la que viven, puesto que como docentes debemos de cumplir todas las necesidades de los alumnos siendo hoy en día el uso de las TIC una de ellas.

REFERENCIAS

- Aguiar Perera, M.V., & Correas Suárez, B. (2015). The tablets as a tool for work in the learning process. Studio 4th Primary. Eductec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa, (54), 1-11. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5746344>
- Couse, L.J., & Chen, D.W. (2010). A Tablet Computer for Young Children? Exploring Its Viability for Early Childhood Education. Journal of Research on Technology in Education, 43(1), 75-98.
- Edelhard Tomte, C. (2006-2016). Educating Teachers for the New Millennium? Nordic Journal of Digital Literacy, 138-154.
- Ertmer, P.A., & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010) Teacher Technology Change: How Knowledge, Confidence, Beliefs, and Culture Intersect. Journal of Research on Technology in Education, 42. (3), 255-284.
- García, B.F., Dualde, B., J.V., Viana, Z.I., Borea, C.A. (2016). Experiencias en la aplicación de las tablets en Secundaria. Ediciones Universidad de Salamanca, 17(4), 75-89. Doi: 10.14201/eks20161747589
- Gruposolutia. (2016). Tablets o libros de texto? El cambio tecnológico en educación y las mejoras en el aprendizaje de los alumnos. Retrieved from <https://gruposolutia.com/tabletas-o-libros-de-texto-el-cambio-tecnologico-en-educacion-y-las-mejoras-en-el-aprendizaje-de-los-alumnos/>
- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 9(1), 60-70.
- Lynch, M. (2015, 4 de Enero). Do tablets in the classroom really help children learn? Gizmodo. Recuperado de: <https://gizmodo.com/do-tablets-in-the-classroom-really-help-children-learn-1694963939>
- (2015). The impact of digital devices vs. Pencil and paper on primary school students' writing skills e A research review. Computers & Education, 95, 19-35. Doi: 10.1016/j.compedu.2015.12.001
- Marés, L. (2012). Tablets en Educación: Oportunidades y desafíos en políticas uno a uno. Argentina: Organización de Estados Iberoamericanos. Oficina Regional Buenos Aires. Retrieved from <http://www.oei.es/70cd/Tabletseneducacion.pdf>
- Muñoz, M.J. (2008) NNTT, TIC, NTIC, TAC... en educación ¿pero esto qué es? Recuperado de: http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_1/nr_773/a_10430/10430_0.pdf
- Rodríguez Arce, J., & Coba Juárez Pegueros, J.P. (2017). The impact of m-learning on the learning process: skills and knowledge. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 8(15).
- Rossing, J.P., Miller, W.M., Cecil, A.K., & Stamper, S.E. (2017). iLearning: The Future of Higher Education? Student Perceptions on Learning with Mobile Tablets. Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 12(2), 1-26.
- Wollscheid, S., Sjaastad, J., & Tomte, C.