

**Monográfico: Estado de la cuestión II
Las TIC en los entornos educativos**

Volumen 4, Número 1

2015



Consejo Editorial

Editora: Verónica Marín Díaz (Universidad de Córdoba, España) vmarin@uco.es

Editor Técnico: Javier Marín Párraga (Universidad de Córdoba, España) javier.martin@uco.es

Secretaría Redacción: Ana I. Vázquez Martínez (Universidad de Sevilla) aisabel@us.es

Consejo Científico:

Jordi Adell Segura (Universidad Jaume I, España)
Ignacio Aguaded Gómez (Universidad de Huelva, España)
Manuel Área Moreira (Universidad de La Laguna, España)
Julio Barroso Osuna (Universidad de Sevilla, España)
Antonio Bartolomé Pina (Universidad de Barcelona, España)
Julio Cabero Almenara (Universidad de Sevilla, España)
Juan M^a Casado Salinas (Universidad de Córdoba, España)
Carlos Castaño Garrido (Universidad del País Vasco, España)
Linda Castañeda Quintero (Universidad de Murcia, España)
Manuel Cebrián de la Serna (Universidad de Málaga, España)
Floriana Falcinelli (Università degli Studi di Perugia, Italia)
Richar Fay (Universidad de Manchester, United Kingdom)
Massimiliano Fiorucci (Università Roma Tre, Italia)
Lynn Fulford (Birmingham City University UK, United Kingdom)
M^a Jesús Gallego Arrufat (Universidad de Granada, España)
Ana García-Valcárcel (Universidad de Salamanca, España)
Gemma Ghiara (Universidad de Bari, Italia)
José Carlos Gómez Villamandos (Universidad de Córdoba, España)

Consejo de Redacción:

Juan Manuel Alducin Ochoa (Universidad de Sevilla, España)
Linda Castañeda Quintero (Universidad de Murcia, España)
Juana M^a. Ortega Tudela (Universidad de Jaén, España)
Julio Ruiz Palmero (Universidad de Málaga, España)
Santiago Tejedor Calvo (Universidad de Barcelona, España)
Ana I. Vázquez Martínez (Universidad de Sevilla, España)
Jesús Zambrano (Universidad de Carabobo, Venezuela)
Jorge Figueroa (Universidad del Este, Costa Rica)
Daniel Mercado (Universidad del Este, Costa Rica)
Noel

Consejo Asesor:

Benito Hammidian (Universidad de Carabobo, Venezuela)
M^a Del Carmen Llorente Cejudo (Universidad de Sevilla, España)
Inmaculada Maíz Olabuenaga (Universidad del País Vasco, España)
Elsy Medina (Universidad de Carabobo, Venezuela)
Carlos Eduardo Linares Morales (Secretaría Académica del INDP del Gobierno de México)
Juan Manuel Muñoz González (Universidad de Córdoba, España)
Carlos López Ardo (Universidad de Vigo, España)

Alfonso Infante Moro (Universidad de Huelva, España)
Cosimo Leneve (Universidad de Bari, Italia)
Valérie Le meur (Universidad de Bretaña Occidental Rennes-Francia)
Monika Lodej (Holy Cross University, Kielce-Polonia)
Sylwester Lodej (Universidad es 'Jan Kochanowski University', Polonia)
Marie -France Mailhos (Director of French section of the European Association of Teachers Bretaña occidental, Rennes, Francia)
Pere Marques Graells (Universidad Autónoma de Barcelona, España)
Mariella Muscará (University of Enna, Sicilia, Italia)
Ciro Nelli (Universidad de Mendoza, Argentina)
M^a Paz Prendes Espinosa (Universidad de Murcia, España)
Katarzyna Kosel (Bradford College, United Kingdom)
Rosabel Roig Vila (Universidad de Alicante, España)
Ivana Schmejkalova (Jan Amos Universidad de Praga, Republica Checa)
Francesco Susi, (Università Roma Tre, Italia)
J. Manuel Pérez Tornero (Universidad de Barcelona, España)
José Luis Álvarez Castillo (Universidad de Córdoba, España)
Elena Gómez Parra (Universidad de Córdoba, España)
Pilar Gutiérrez Arenas (Universidad de Córdoba, España)
Ángela Larrea Espinar (Universidad de Córdoba, España)

Daniel Borrego Gómez (Universidad de Tamaulipas, México)
Evangélica Flores Hernández (Universidad de Colima, México)
Ana Cordero (Universidad de Carabobo, Venezuela)
Ciro Nelli (Universidad de Mendoza, Argentina)
Francesco Susi, (Università Roma Tre, Italia)
Karen J. McMullin (Universidad de Trent, Canadá)
Jose Miguel García Ramírez (Universidad de Trent, Canadá)
Antonia Ramírez García (Universidad de Córdoba, España)

Adolfina Pérez i Garcias (Universidad de las Islas Baleares, España)
Ángel Puentes Puente (Universidad Pontificia Católica Madre y Maestra - República Dominicana)
Santiago Tejedor Calvo (Universidad de Barcelona, España)
Ana I. Vázquez Martínez (Universidad de Sevilla, España)
Vitor Reia-Baptista (Universidad del Algarve, Faro, Portugal).
Hommy Rosario (Universidad de Carabobo, Venezuela)
Citlali Nagtchelli Archundia Martínez (Departamento de Diseño curricular del INDP del Gobierno de México)
Pedro Cuesta Morales (Universidad de Vigo, España)

EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC no se identifica, necesariamente, con las ideas contenidas en la misma, las cuales son responsabilidad exclusiva de sus autores.



Monográfico: Estado de la cuestión II: LAS TIC EN LOS ENTORNOS EDUCATIVOS
Volumen 4, número 1
2015

- Editorial: El estado de la cuestión II: El valor de las experiencias tecnológicas educativas.** Verónica Marín Díaz pp. 1-2
- Presentación: Las TIC en los entornos educativos.** Juan Manuel Trujillo Torres pp. 3-8
- La práctica de la escritura en lengua inglesa en una comunidad de aprendizaje a través de un blog educativo.** Sarah Arseguet Crisol y María Luisa Renau. pp. 9-29
- Enseñanza de la lectura en inglés desde una perspectiva curricular basada en la integralidad.** Clenticia Ballesteros y Judith Batista pp. 30-50
- Análisis de experiencias de aprendizajes basados en proyectos: prácticas colaborativas B-learning.** Juan Manuel Trujillo Torres, María Angustias Hinojo Lucena, José Antonio Marín Marín, José Javier Romero Díaz de la Guardia y Antonio Campos Soto pp. 51-77
- Creatividad, mapas conceptuales y TIC en educación.** Ricardo Chrobak, Pablo García Sempere y Ana Beatriz Prieto pp. 78-94
- Audiovisivi per l'insegnamento e nuove tecnologie nelle classi 2.0 della regione emilia-romagna.** Laura Corazza pp. 95-111
- Flash Mob en el escenario docente. Comunicación y medios.** M^a Amor Martín Fernández, Eloísa Reche Urbano y M^a Josefa Vilches Vilela pp. 112-132
- Uso de la plataforma moodle como apoyo a la docencia presencial universitaria.** Ángel Ramón Mirabal Montes de Oca, Marcela Georgina Gómez Zermeño y Leticia Amelia González Gailbraith pp. 133-155

edmetic

Revista de Educación Mediática y TIC



El estado de la cuestión: El valor de las experiencias tecnológicas educativas

El crecimiento de las experiencias tecnológicas educativas va de la mano de las modificaciones que las ecologías de las aulas de los diferentes niveles educativos van reclamando. Según avanzamos en este siglo XXI, los cambios en las demandas sociales han provocado que los docentes den un giro de tuerca a las metodologías de clase, orientadas, fundamentalmente, hacia la búsqueda de una mejora no solo del propio proceso de enseñanza-aprendizaje, sino también del clima en que este debe implementarse.

Los centros educativos, ya sean de enseñanza infantil ya de estudios superiores, necesitan de la voluntariedad de sus profesores en lo que se refiere a la introducción de las herramientas tecnológicas. Es de agradecer que esta implicación venga muchas veces auspiciada no solo por la curiosidad de los estudiantes por conocer desde otra óptica el contenido o ampliarlo, sino también por los propios educadores, los cuales dedican un inestimable tiempo en pro de estas llamadas innovaciones metodológicas.

La realidad actual es que los recursos llamemos 2.0 están ahí, y somos nosotros los profesores los que en primera instancia debemos incorporar a nuestra acción educativa. Todo ello va a conllevar que el reciclaje sea continuo, sin embargo consideramos que el resultado bien merece la pena el tiempo dedicado.

Continuando con el número anterior, en esta ocasión se presentan acciones educativas que desde diferentes partes del planeta los docentes

están llevando a cabo en pro de esa mejora a la que antes nos referíamos. El empleo de herramientas tales como los mapas mentales, los cuales permiten al estudiante una concreción mayor en la adquisición del conocimiento o los flash mob, pone de relieve las posibilidades que este tipo de herramientas tienen como es por ejemplo el potenciar el trabajo colaborativo y cooperativo de alumnado y profesorado al imbricar varias áreas curriculares.

Todas estas experiencias nos llaman de nuevo la atención sobre las grandes posibilidades que las herramientas 2.0 tienen para que el aprendizaje sea efectivo y eficaz.

Verónica Marín-Díaz

Editora EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC

vmarin@uco.es

edmetic

Revista de Educación Mediática y TIC



Las TIC en los entornos educativos

3

Fecha de recepción: dd/mm/año
Fecha de revisión: dd/mm/año
Fecha de aceptación: dd/mm/año

Las TIC en los entornos educativos

La transición desde un modelo educativo centrado en la enseñanza hacia un modelo centrado en el aprendizaje, supone un gran cambio metodológico y por ende cultural que ha de ser considerado en todas las instituciones educativas.

Se precisa pues, de un plan estratégico donde se encuentren inmersas propuestas al respecto de la innovación metodológica, la aparición de pedagogías emergentes, la visualización y ejemplificación manifiesta de buenas prácticas educativas, la formación del profesorado, el valor de lo social, la consideración del aprendizaje-servicio, la incardinación de las emociones en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en última instancia la definición precisa de un modelo educativo con carácter propio que haga referencia expresa a las comunidades de aprendizaje.

El valor del aprendizaje dialógico ha de quedar expreso en prácticas de integración TIC en todos los niveles del sistema educativo para promover de manera acelerada la participación, el ejercicio del liderazgo transformacional, la inteligencia colectiva, la competencia emocional, el aula invertida, etc., como apuesta para la innovación del currículum en su conjunto.

Del mismo modo, el aprendizaje a lo largo de la vida se conforma cambiante y acelerado, en la necesidad de un entendimiento dinámico capaz de potenciar la resiliencia adaptativa a nuevas situaciones que en lo social se suceden incesantemente. Manipulación del conocimiento eficaz, selección de contenido, entendimiento de lo aprendido, predisposición hacia el otro, comprensión del colectivo como factor de enriquecimiento continuado, se conforman necesarios en un mundo de permanente y vertiginoso cambio al que la institución educativa no puede permanecer al margen.

La obsolescencia del conocimiento es cada vez más acelerada y, en este sentido, quizás las TIC y su integración en los procesos de enseñanza-

aprendizaje sean una oportunidad para un cambio de modelo que argumente prioritario el valor de la inteligencia colectiva, la eficacia y ayuda de la tecnología en base a su correcta integración desde nuevas concepciones metodológicas que integren nuevas y viejas formas de proceder, donde la evaluación sea eminentemente competencial, aparezcan nuevas formas de organización y exigencia de nuevas definiciones al respecto de las actividades y donde el aprender a aprender tenga valor propio.

La participación activa del alumnado se convierte en requisito, dependiendo y conformándose desde su compromiso, actividad e implicación y generándose espacios más formativos basados en aprendizajes más significativos y facilitando la transferencia y aplicabilidad en contextos diferenciados.

La integración de las TIC, emerge en todas y cada una de las propuestas de intervención innovadoras desarrolladas, como oportunidad para la conformación del valor del grupo al respecto de la individualidad. Prácticas y dinámicas de inteligencia colectiva que corroboran la eficacia de la multitud en base organizada y planificada y donde la energía del acto comunicativo se revierte eficaz en cada nexo de unión. Las emociones, que transgreden las redes, quedan manifiestas en cada enlace, en cada vínculo, que sin haber pretendido de inicio se conforma emotivo. Quizás este sea el poder de la tecnología y su integración en la educación. Sin haberlo pretendido, al enlazar a personas, enlaza sus ideas, sus actos creativos y por ende su amor.

Así, cargadas de emociones se configuran las experiencias que presentamos a continuación y que, sin duda, advierten de la necesidad de cambio e innovación en la institución educativa y la certeza del valor de la integración TIC como, principalmente, enlace de personas. Sólo, con una actitud abierta al cambio, hay que dejarse llevar por la corriente. Muchas son las ideas que fluyen en torno a ambos lados de la orilla.

El monográfico inicia su recorrido con la aportación de Sarah Arseguel y

María Luisa Renau que presentan un enfoque abierto del desarrollo de la competencia digital y cultural basada en la conformación de comunidades de aprendizaje en torno a interacciones sociales que conjugan como referente los blogs educativos. Una apuesta decidida por la integración TIC tomando como valor y foco la participación colaborativa de lo social, conformándose a su alrededor aspectos motivacionales de gran valor y apostando decididamente por las metodologías activas y las pedagogías emergentes. En definitiva, constructivismo social, comunidades de práctica, concepción de la educación como superación de una mera transmisión de conocimientos, etc., son valores de reseña en todo el artículo.

Por su parte, Clenticia Ballestero y Judith Batista reflejan como la enseñanza del inglés, como lengua extranjera, se ha convertido en factor predominante dentro de los planes de estudio de la mayoría de las carreras impartidas a nivel universitario, considerándose focal para una enseñanza con un carácter más significativo, fiable y válido. La visión ofrecida, al respecto de las percepciones de los estudiantes acerca de su integración curricular y la necesidad de la interacción y transversalidad es absolutamente magistral y detalla su relevancia.

La necesidad de futuras investigaciones que subrayen la importancia de las metodologías activas, la integración de redes y herramientas web sociales en los procesos de enseñanza-aprendizaje, el desarrollo de la competencia emocional, propuestas de trabajo basadas en el desarrollo cierto de las competencias básicas, comunidades virtuales y conectivismo, que potencien nuevas formas de aprender y participar, renovación e innovación donde el usuario sea el verdadero protagonista de su práctica, construcción educativa, búsqueda de la gestión y la practicidad del conocimiento, quedan reflejas en la aportación de Juan Manuel Trujillo et al. Los aprendizajes basados en problemas (PBL) se conforman como una oportunidad para la comunicación, la colaboración participativa, el compromiso, el ejercicio de un sentir transformacional, la innovación reflexivo-crítica, entre otras. Una oportunidad

para la expresión compartida que irradie en forma significativa un pensamiento vivido fruto de la interacción efectiva con el medio desde el ejercicio de la competencia emocional.

La aportación de Ricardo Chrobak et al, como no podía ser de otro modo, manifiesta la relevancia del uso e integración de los mapas conceptuales para su integración en los procesos de enseñanza-aprendizaje incidiendo en su potencial para el aprendizaje y especialmente para el desarrollo de la creatividad. Existe una relación entre el proceso de construcción de mapas conceptuales y el proceso creativo y así queda reflejo en el trabajo. Del mismo modo, se resalta la importancia del aprendizaje significativo y se profundiza en los diferentes principios que guían la creación de mapas conceptuales. Cmaptools aparece refleja como una herramienta a ser considerada en el ámbito educativo ya que su utilización planificada puede tener resultados significativos en la mejora de los aprendizajes.

Laura Corazza, refleja desde el laboratorio MELA de la Universidad de Bolonia, la experimentación al respecto de la integración y uso del vídeo en los procesos de enseñanza-aprendizaje, fundamentado en la relevancia e influjo de los medios de comunicación, internet, dispositivos móviles, etc., sobre la adolescencia. El análisis muestra como la integración del vídeo a través de herramientas digitales estimula la atención y el interés, siendo capaz de adaptarse a los diferentes estilos de aprendizaje y tiempos, estimulando del mismo modo la participación y la inclusión. El uso del vídeo en la enseñanza tiene un impacto positivo, concluye, en actividades desarrolladas con alumnado con dificultades de aprendizaje especialmente.

M^a Amor Martín et al, apuestan por un modelo social participativo y de desarrollo tecnológico, a través de las redes sociales de Internet y las vías de comunicación que giran en torno a ellas conformándose el valor de la inteligencia colectiva. Una nueva dimensión de la comunicación que va más allá del lenguaje individual. El flash mob, como método de enseñanza-aprendizaje, por sus características, posibilita el desarrollo de competencias

comunicativas y sociales (lingüística, mediática, informacional, audiovisual, digital, social y ciudadana), reseñan. Se exponen, del mismo modo, dinámicas llevadas a cabo para su implementación en torno a la planificación y diseño de metodologías activas, potenciando la implicación de la ciudadanía y su repercusión mediática.

La última aportación de este monográfico, corre a cargo de Ángel Ramón Mirabal et al, exponiendo una clasificación identificativa de las competencias tecnológicas de los docentes al respecto del uso de Moodle como complemento a sus clases presenciales. Se elige para ello un enfoque cualitativo que considera, por un lado, la revisión de estándares de competencias establecidos por estudios anteriores e instituciones vinculadas a la formación docente, y por otro, el análisis inductivo a partir de la observación directa del trabajo en Moodle. Los resultados confirman la necesidad de la formación del profesorado al respecto de la competencia digital como punto de inflexión para la mejora de la calidad educativa.

Juan Manuel Trujillo Torres
Universidad de Granada

edmetic

Revista de Educación Mediática y TIC



**La práctica de la escritura en la lengua inglesa en una comunidad de
aprendizaje a través de un blog educativo**

Practicing your English writing skills in a community learning through an Edublog

9

Fecha de recepción: 24/02/2014
Fecha de revisión: 26/05/2014
Fecha de aceptación: 10/11/2014

Practicing your English writing skills in a community learning through an Edublog

La práctica de la escritura en la lengua inglesa en una comunidad de aprendizaje a través de un blog educativo

Sarah Arseguet Crisol¹ y María Luisa Renau²

Resumen:

En esta investigación, combinamos la competencia digital, en este caso el uso de un blog y la competencia cultural con el fin de practicar las habilidades de escritura. A través del blog queremos cuestionar los métodos tradicionales de enseñanza como la teoría del desarrollo social de Vygotsky y se propone un cambio de roles. Los estudiantes ya no escriben sólo para el profesor, sino también para sus compañeros de clase e incluso para cualquier persona que lee el blog. Además, no sólo el profesor da retroalimentación a ellos, sino también sus compañeros de clase. Los resultados muestran que los estudiantes disfrutaron de este cambio de roles. Esta investigación se divide en una introducción de la interacción social de blogs educativos para comprender mejor lo que significa, el método con la explicación de la unidad didáctica y del blog, los resultados y la discusión indican que los estudiantes prefieren trabajar con el blog que con los materiales tradicionales, el uso del blog de practicar las habilidades de escritura motiva a los estudiantes a aprender y la eficacia de la utilización del blog en el aula para crear una comunidad de aprendizaje.

Palabras claves: competencia comunicativa, material educativo, destreza de la escritura en inglés y educación secundaria.

Abstract:

In this research, we combine digital competence, in this case the use of a blog and cultural competence in order to practice the writing skills. Through the blog we want to challenge the traditional teaching methods as Vygotsky' social development theory and we propose a change of roles. Students do not write anymore only for the teacher, but also for their classmates and even for anyone who reads the blog. In addition, not only the teacher gives feedback to them as well as their classmates. Results show that students enjoyed this change of roles and find it interesting and motivating. This research is divided in an introduction from social interaction to Edublogs to understand better what it means. In the method section, we explain the didactic unit and the blog. The results and discussion indicate that students prefer not only working with the blog than with traditional materials, but using the blog to practice the writing skills motivates students to learn. Finally, we show the efficacy of using the blog in the classroom to create a community of learning.

Keywords: blended-learning, higher education, research.

¹ Universidad Jaume I. al088881@uji.es

² Universidad Jaume I. renau@uji.es

1. Introduction

1.1 Digital and cultural competence

When we live in a particular country, we automatically become exposed and accustomed to a range of images and symbols embedded in songs and pictures, places and customs. These images and symbols include famous people about culture, architectural and landscape features such as the White House in Washington and the white cliffs of Dover. Familiarity with these images helps students to feel more confident and to become more fluent (Tomalin & Stempleski, 1993).

Intercultural language learning is a stance on language teaching and learning that emphasizes the interdependence of language and culture and the importance of intercultural understanding as a goal of language education. The importance of developing intercultural communicative competence alongside linguistic competence has resulted from learners' needs for acquiring intercultural skills for cross-cultural communication in which they may encounter linguistic cultural barriers. Language and culture have an inextricable and interdependent relationship (Ho, 2009). Mitchell and Myles (2004) argue that "language and culture are not separate, but are acquired together, with each providing support for the development of the other".

Digital literacy consists of the ability to access digital media and ICT, to understand and critically evaluate different aspects of digital media and media contents and to communicate effectively in a variety of contexts (Mutka, Punie & Rechecker, 2008). Digital competence, as defined in the EC Recommendation on Key Competences (EC, 2006) involves the confident and critical use of ICT for employment, learning, self-development and participation in society. This broad definition of digital competence provides the necessary context for working, living and learning in the knowledge society.

1.2 Social interaction (Vygotsky)

Vygotsky believed that development is a process that should be analyzed, instead of a product to be obtained. According to Vygotsky, the development process that begins at birth and continues until death is too complex to be defined by stages (Driscoll, 1994; Hausfather, 1996). Vygotsky believed that this life long process of development was dependent on social interaction and that

social learning actually leads to cognitive development. This phenomenon is called the Zone of Proximal Development. So a student can perform a task under adult guidance or with peer collaboration that could not be achieved alone. The Zone of Proximal Development bridges that gap between what is known and what can be known. Vygotsky claimed that learning occurred in this zone (Riddle & Dabbagh, 1999).

Vygotsky's theory, however, requires the teacher and students to play untraditional roles as they collaborate with each other. Instead of a teacher dictating her meaning to students for future recitation, a teacher should collaborate with the students in order to create meaning in ways that students can make their own (Hausfather, 1996). Learning becomes a reciprocal experience for the students and the teacher. Individuals participating in peer collaboration or guided teacher instruction must share the same focus in order to access the zone of proximal development (Hausfather, 1996). Furthermore it is essential that the partners be on different developmental levels and the higher level partner dominates, the interaction is less successful (Driscoll, 1994; Hausfather, 1996). Scaffolding and reciprocal teaching are effective strategies to access the zone of proximal development (Hausfather, 1996). Reciprocal teaching allows for the creation of a dialogue between students and teachers. This two way communication becomes an instructional strategy by encouraging students to go beyond answering questions and engage in the discourse (Driscoll, 1994; Hausfather, 1996).

1.3 E-learning

Does a virtual leaning environment refer to any educational web site? No. However as many fashionable words, some authors use it in a very broad way, including for instance Web sites that simply include static Web pages. Virtual learning environments can be identified by the following features:

- A virtual learning environment is a designed information space.
- A virtual leaning environment is a social space: educational interactions occur in the environment, turning space into places.
- The virtual space is explicitly represented.
- Students are not only active, but also actors: they co-construct the virtual space.
- Virtual leaning environments are not restricted to distance education:

they also enrich classroom activities.

- Virtual learning environments integrate heterogeneous technologies and multiple pedagogical approaches.
- Most virtual environments overlap with physical environments.

For learning environments, there are some functional requirements:

- Using information in educational interactions
- Multi-authoring. The information stored in a virtual learning environment is produced by many authors.
- Indicating information source. Web information without explicit information regarding to its author will soon have no more value.
- Maintaining information
- Following technical evolution
- Sharing information with the world

A set of web pages does not constitute a virtual learning environment unless there is social interaction about or around the information (Dillenburg, Schneider & Synteta, 2002). Downes (2005) states that e-learning as we know it has been around ten years or so. During that time, it has emerged from being a radical idea to something that is widely regarded as mainstream. It's the core to numerous business plans and a service offered by most colleagues and universities. And now, e-learning is evolving with the World Wide Web as a whole and it is changing to a degree significant enough to warrant a new name: e-learning 2.0. What was happening was that major parts of the World Wide Web were acquiring the properties of communications networks, the sorts of networks found to exist in the physical world. Proponents of this new, evolving Web began calling it Web 2.0 and in short order the trend became a movement. What people were doing with the Web was not merely reading books, listening to the radio or watching TV, but having a conversation, with a vocabulary consisting not just of words but of images, video, multimedia and whatever they could get their hands on. And this became, and looked like, and behaved like a network. Nowhere is this clearer than in the world of blogging. In a few short years the blog went from a few idiosyncratic Web sites to something used by millions of people empowerment by content creation tools such as Blogger and Wordpress. For all this technology, what is important

to recognize is that the emergence of the Web 2.0 is not a technological revolution, it is a social revolution. Web 2.0 is an attitude not a technology.

1.4 Edublogs

Huette (2006) states that a blog (or weblog) is a website in which items are posted and displayed with the newest at the top. Like other media, blogs often focus on a particular subject, such as food, politics... Some blogs function as online diaries. A typical blog combines text, images and links to other blogs. Web pages and other media related to its topic. Since its appearance in 1995, blogging has emerged as a popular means of communication, affecting public opinion and mass media around the world. Winer (2003) defines the term blogging as writing your thoughts into your blog, and the "blogosphere" a term coined by William Quick (2001), is the "intellectual cyberspace" that bloggers occupy.

Blogs are useful teaching and learning tools because they provide a space for students to reflect and publish their thoughts and understandings. And because blogs can be commented on, they provide opportunities for feedback and potential scaffolding of new ideas. Blogs also feature hyperlinks, which help students begin to understand the relational and contextual basis of knowledge construction and meaning making (Ferdig & Trammell, 2004). Blood (2002) suggests that a blog is designed to be visited frequently. This concept is represented by the reverse chronological order of the posts that allow readers to easily identify the most recent posts made to the page since the last visit. Huette (2006) defines the term blog as a blend of the terms web and log, leading to weblog, and finally blog. Authoring a blog, maintain a blog or adding an article to an existing blog is called blogging. Individual articles on a blog are called "blog posts", "posts", or "entries". A person who posts these entries is called a blogger. A blog entry typically consists of the following (Huette, 2006):

Title. Main title or headline of the post.

Body. Main content of the post.

Comments. Comments added by readers.

Permalink. The URL of the full, individual article.

Post Date. Date and time the post was published
A blog entry optionally includes the following (Huette, 2006):

Categories or tags. Subjects that the entry discusses.

Trackback. Links to other sites that refer to the entry.

A blog site typically contains a list of links, or blog roll, of other blogs that the blog author reads or affiliates with (Huette, 2006). Lara (2005) states that the term "edublog" comes through the combination of education + blog. So we can understand this term as those blogs whose main objective is to support the teaching and learning process in an educational context. "An interactive conversation during a journey through knowledge" (SáezVacas, 2005). The education must assume the challenge of the digital literacy of the citizens so that they could do a free and responsible use of the internet resources. A proposed prototype of teaching with blogs within a constructivist pedagogy understand the blog as a means of personal and belongs to the student. So you can use it in your academic life and not within a given subject. The teacher's role in this model would be the facilitator in this new area of freedom, accompanying the student on their own path of experimentation and learning through the blog (O'Donell, 2005). Blogs and the education itself are by nature processes of communication, socialization and knowledge construction (Efimova & De Moor, 2005). One of its most important features is the ability to interactivity, which allows the blog move from a monologue to a dialogue in a constant invitation to conversation. In this way, students can receive feedback from other students or participants in the debate and become more aware of their own learning (Ferdig & Trammel, 2004). The teacher is no longer the only addressee of the student's production and becomes one among all the reader of the Network (Lara, 2005). Blogs are in between traditional classroom teaching and e-learning systems (Oravec, 2003). On the one hand, blogs represent an opportunity for socialization between teachers and students in a more informal space than classrooms. On the other hand, students improve their writing skills and concentrate their efforts in the narrative, giving more importance to content than on form (Huffaker, 2004). The fact that it is public creates a sense of responsibility in students, who risk their own reputation on the internet and values his work above what could be an academic requirement addressed exclusively to the teacher (Lankshear & Knobel, 2003).

Harris & Rea (2009) state that there are many ways that students benefit

when using blogs. Some of these uses include:

They allow students to practice reflective writing

They can be used for assignment submission and review

They can be used for dialogue for group work

They can enhance knowledge sharing and knowledge management

E-portfolios can be created by using blogs

They also think that using blogs for education has also some advantages as the following ones.

Students become part of the lesson. When Web 2.0 technologies are used in an IS class, students become part of the lesson. They have the opportunity to be an active part of the class. Web 2.0 technologies can engage the students and allow them to contribute to the lesson in an active manner, thus becoming a part of the lesson.

The World becomes the classroom. The best way to learn is to become active. Web 2.0 technologies expand the classroom to the virtual world and allow the world to become the classroom. Because of easy access to the virtual world, the lesson can be open to anyone; it is not confined to a single classroom or a single set of students. This allows students to easily work across boundaries with others who may have different cultures, values and interests.

Collaboration and competition increases learning. Most web 2.0 technologies have aspects of collaboration and competition. They allow students to work together, or to compete with one another on projects. When web 2.0 and virtual world technologies are used for collaboration and competition in the classroom, learning can increase.

The classroom is available 24/7. All of the web 2.0 technologies are Internet based. This means they are available to students 24 hours a day, 7 days a week. A student simply needs an Internet connection and he/she can be in the classroom. As a result, students can interact in a classroom environment when they are best prepared.

2. Objective

The objective of this project is to create a blog in a learning community. Traditionally teachers are seen as knowledge providers. In the blog, students will be not only active but actors. We would like learning to become a reciprocal

experience for the students and the teacher. We want to focus on implementing the ICT in the classroom and show whether it works or not as a community of learning. In this case, we are going to focus on creating a blog as a community of learning as the introduction and integration of computer technology in society has tremendously increased the opportunities for social interaction (Riddle & Dabbagh, 1995).

3. Method

3.1. Students and school setting

The city in which this didactic unit is going to be performed in Vinaròs. Vinaròs is located in the eastern Spain, in the province of Castelló and part of the autonomous Valencian Community. This didactic unit is going to be implemented with the students of the first year of A level. In the classroom there are 35 students and they are studying the scientific A level. There are more or less the same number of boys and girls. There are students from different levels but we do not observe a high difference between levels.

❖ Specific objectives

- To produce written texts (posts)
- To produce comments on their peer's posts
- To use the blog as a writing means
- To read texts to obtain information
- To use the ICT as a learning tool

❖ Contents

- Autonomous Reading of texts related to cultural issues
- Use of various resources of information.
- Production of simple and guided texts with some cohesion elements that clearly marks the relationship between ideas and using basic strategies in the writing process.
- Reflexing on the writing process with a focus on the draft review.
- Evaluation of the use of languages as a means to communicate with people from diverse backgrounds

- Identification of common features and the most significant differences between customs, attitudes and values of the society whose language is studied and the self.
 - Knowledge of the most significant cities, attractions, festivities and celebrities of the UK obtaining information by diverse means, including internet and other information and communication technologies.
 - Students value the importance of learning new cultural topics about the UK.
 - Getting involved in the blog.
 - Students value the English language as a communication tool.
 - Students show interest in commenting the peer's posts.
- ❖ Methodology
- Seminar for the introductory session
 - Autonomous work (Blog)
- ❖ Materials
- *Questionnaire*. It is a questionnaire to find out how much they know about the UK. The questionnaire has 10 basic questions about the UK we thought it could be interesting. They can do the questionnaire in pairs to comment about the question with their partner.
 - *List of topics*. In this list they can find some of the topics about UK. They can write the post about the topics of the list or whatever they want to. We designed the list of topics around four basic categories: attractions, cities, festivities and celebrities because within these categories there are a lot of topics, we also think
 - That they need this kind of list because in order to not get lost. So, if they do not write about one of the topics on the list, the topic they choose must fit in one of these categories.
 - *List of Web pages*. In this list they can find some web pages where they can find useful information about some of the topics. This is only a reference list, we have chosen this web page because most of them are official web pages and in the case the students do not know where they can find this type of information, they can started by those pages. This list is also on the blog

- *Sheet of "Instructions and Reflexive Diary"*. Here they can find the instructions about what they are going to do with the blog activity and then the questions they are going to answer for the reflexive diary.

❖ Timing

- 34 sessions

❖ Development

1st session "Introductory session":

- Brainstorming about what they know about the UK.
- Questionnaire in pair groups to find out how do they know about the UK.
- Presentation with the support of a power point with the answers of the questionnaire and presenting them some issues they are going to work in the
- blog in order to motivate them to participate on the blog: Keep calm and blog English.
- Presentation of the blog, explanation of what they are going to do with the blog. Explanation and handing out the sheets about the possible topics and web pages where they can look for information about the topic they have chosen. It is an open list, it serves as a guide list of topics

Remaining sessions:

- One student chooses one topic (it could be a topic on the list the teacher has given previously or a topic chosen by him / her).
- The student looks for information related to that topic on the web pages that are on the reference list that the teacher gave or on other ones.
- He / she writes a composition about the topic with 80 words more or less. The student can add also images, videos, links...
- The teacher corrects the composition not in terms of content but in terms of form.
- The student uploads his / her post to the blog.
- The other students must write about what their peer has uploaded according to content, personal experiences, believes, feelings...

❖ BLOG: Keep calm and blog English:

<http://www.keepcalmandblogenglish.blogspot.com.es/>

In figure 1, we can observe an overall view of the homepage of the blog.

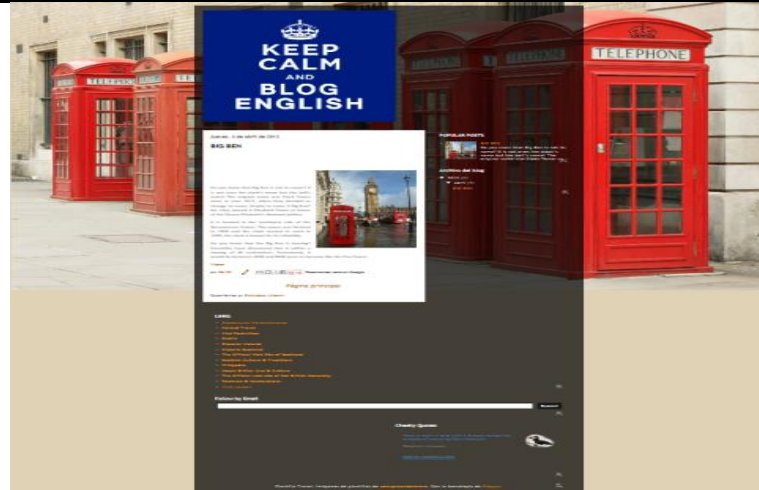


Figure 1: Blog's title and homepage

In figure 2 we observe the first post or entry made by the teacher in order the students to know what they are going to do and what the teacher wants them to do. We can also observe some gadgets. On the right we can observe "popular post" with a little picture and a brief summary. Under "popular posts" we can observe "blog archive" it is ordered by date.



Figure 2: First post

❖ Assessment

ASSESSMENT: KEEP CALM AND BLOG ENGLISH

Reflexive Diary	1 point	10%
Posts	0.5 point	5 %
Comments	0.5 point	5 %
	2 points	20 %

Figure 3: Assessment Schedule for the introductory session

❖ Questionnaires

In order to know about students and teacher’s opinions of the activity, we prepare a questionnaire for the students and one for the teacher (see tables 1 and 2)

	Strongly disagree	Disagree	No opinion	Agree	Strongly agree
I am aware of the benefits the ICT have					
I usually use ICT in my English lessons					
I would like to use ICT but I find difficulties					
I don't want to use ICT					
I don't mind to use ICT					

Table 1: Teacher’s questionnaire

	Strongly disagree	Disagree	No opinion	Agree	Strongly agree
I find it difficult to work with the blog					
I enjoyed working with the blog					
I am more motivated with the blog than with traditional materials					
I prefer writing the essays on the blog					
I prefer writing the essays on a paper (traditional way)					
I prefer writing with the blog than on a paper*					

Table 2: Students’ questionnaire

4. Results and discussion

The didactic unit presented in this research has a total of 34 sessions. This didactic unit has been designed to be implemented in a class of A level. However, to carry out this research, it has not been possible to put the 34 sessions into practice, since currently we do not work in a secondary school and the internship only lasted 2 months and we only had the opportunity to implement this didactic unit when my tutor let me to do it. I could only implement 4 sessions: the introductory session, where we presented them the blog, we did a questionnaire about the UK, a brainstorming... and three more sessions, in which the students uploaded their posts and their classmates added a comment about it. We also had a questionnaire about the blog activity. When we asked the students to answer the questionnaire and the reflexive diary we told them they could do it in Spanish, Catalan or English. It was not compulsory to answer them in English because the aim of the questionnaires and the reflexive diary was not the level of English but their answer and we wanted them to be as true as possible. The results of the questionnaire are explained below.

4.1. Analysis of the student's questionnaire

In this section, we are going to analyse the students' answers about the questionnaire "Students' questionnaire". We address each of the research statements in three categories: Problems with the blog, motivation and students' preferences.

4.1.1. Problems with the blog

The first statement asked whether the learners find difficult to work with the blog. If learners find difficult to work with the blog it would not be possible to work with a community learning such as the blog. In the introductory session, the teacher explained them how the blog works and what they have to do to add a comment on the blog. When a teacher wants to implement ICTs in their lessons teachers may worry about students having problems when using them alone in their homes. In this particular research, once I learned how to use the blog, the students learned very quickly how to work with it and most of them did not have any problems as the results show. Results show that 31% of the students strongly disagree and 34% disagree with the statement "I find it difficult to work with the blog" and only 3 % of the students strongly agree with the statement. So, only a few students had problems

when using the blog. The problem they had was that some of them could not upload their comments. We can say that the blog is a tool that can be implemented at schools as it is easy to manage by students and teachers.

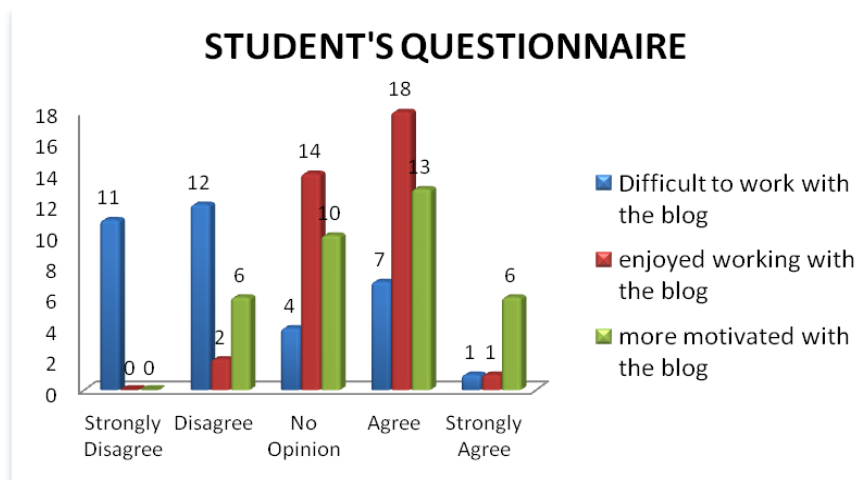


Figure 4: Student's answers

4.1.2 Motivation

Motivating students in the process of learning is one of the most important tasks that teachers must accomplish. We think that a blog is a tool that can motivate students in the process of learning as it is more informal, they can add comments whenever and wherever they want. In the statement "I am more motivated with the blog than with traditional materials" 37% of the students agree and 17% of the students disagree. Anyone strongly disagree and 17% strongly agree. With the statement "I enjoyed working with the blog" anyone strongly disagree and only 6% disagree. So we can say that blogs motivate students, maybe because it is something new and this motivates them.

4.1.3 Preferences at working with

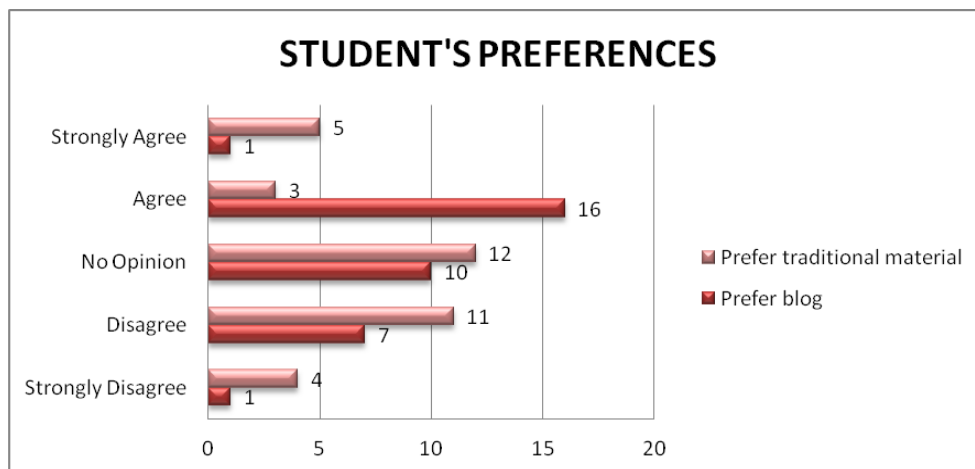


Figure 5: Student's preferences

In figure 5 we can clearly observe that students prefer working their writing skills with the blog than with traditional materials. They usually hand their writings on a paper sheet to their teacher and the teacher gives them back corrected. With the blog, students hand to the teacher their essay and the teacher corrects the essay in term of form. Their classmates can observe their essays and they also can comment on them. They also were asked why they prefer writing with the blog than on paper. Most of them answered that they prefer working with the blog because it is more interesting, easier and quicker, because you can add videos, pictures..., most of them also find interesting to read their classmates posts and comments because it is interactive.

4.2 Analysis of the secondary school teacher's questionnaire

The secondary school teacher is in the classroom in the introductory session but he is not when the students are working with the blog as they add comments at home. However he knows the address of the blog so he has access to the blog when he wants.

The secondary school teacher's questionnaire is divided into two sections. The first one follows the type of scaled questions and the second one is a list about advantages and disadvantages ICT has.

4.2.1 The use of ICT

The secondary school teacher strongly agrees in the statement: "I am aware of the benefits the ICT have". He agrees in the statement "I usually use ICT in my English lessons" so he strongly disagrees in the statement "I don't want to use ICT". Finally he

agrees in the statement "I would like to use ICT but I find difficulties" in this statement he answered the question "Why?" and he said "Lack of appropriate spaces and materials".

4.2.2 Advantages and disadvantages of ICT

In the second part of the secondary school teacher's questionnaire he named three advantages and three disadvantages about the use of ICT in education. The three advantages he states are that "ICT motivates students, you can use real material and it is updated". When he is required to name three disadvantages about the use of ICT he only writes one disadvantage: "It doesn't always work (Connection problems)".

5.1 Analysis of the reflexive diary

At the end of the blog activity students had to answer a reflexive diary. In the reflexive diary the students must answer some questions about what they have learned and how they learned it. The questions are in English but if they want they can answer them in Spanish or Catalan because what is important in the reflexive diary is not the level of English but the process. The questions they had to answer in the reflexive diary were the following:

5.1.1 How did you feel about the blog?

Most of the students answered that at the beginning they thought that it was a good idea as it is a different way to learn English. They also thought that it was a very interesting activity so they feel motivated. On the other hand only some of them did not like the blog activity because they prefer the traditional way, they also seemed that they had more work as they were required to comment on the posts.

5.1.2 What have you learned?

The majority of the students answered that they learned the information that was on the posts, which was new for most of them. Others learned how to use a blog.

5.1.3 How did you learn it?

They learned all these looking for information to write the post or adding a comment. They also learned by reading the post and their classmates comments.

5.1.4 What did you enjoy most or least?

Most of the students enjoyed most the posts and the comments; they really enjoyed reading their classmates posts and being able to add comments. It was something

new for them, as they usually write the essays only for the teacher. They also enjoyed being at their homes talking with their partners in English. They also enjoyed learning new things and working with the computer as it is motivating and funny.

6. Conclusion

Mutka et al. (2008) argue that learning digital skills not only needs to be addressed as a separate subject but also embedded within teaching in all subjects. In this research, we combine digital competence, in this case the use of a blog and cultural competence in order to practice the writing skills. Through the blog we want to challenge the traditional teaching methods as Vygotsky' social development theory and we propose a change of roles. Students do not write anymore only for the teacher, but for the teacher, their classmates and even anyone who reads the blog. In addition, not only the teacher gives feedback to them but also their classmates.

Results show that students enjoyed this change of roles and find it interesting and motivating. To implement all this we thought that one of the best tools would be a blog because blogs create a virtual learning environment and supports social interaction. Blogs also are designed to be visited frequently, are presented in chronological order, can be commented on so they provide opportunities of feedback and provide a space for students to reflect and publish their thoughts and understandings. We take all this into account and created an Edublog which main objective was to support the teaching and learning process in an educational context because blogs and education itself are by nature processes of communication and knowledge construction as Efimova & De Moor (2005) said. In conclusion, results suggest

1. The efficacy of using the blog in the classroom to create a community of learning
2. The students prefer working with the blog than with traditional materials as it is a different way to learn English
3. Using the blog to practice the writing skills motivates students to learn.

References

- AUGAR, N., RAITMAIN, R. & ZHOU, W. (2012). Teaching and learning online with wikis. *In Beyond the comfort zone: proceeding of the 21st ASCILITE Conference, Perth, 5-8 December* (pp. 95-104) ASCILITE. Retrieved from <http://dro.deakin.edu.au/eserv/DU:30005482/zhou-teachingandlearning-2004.pdf> (Last access: 27/03/2013).
- BLOOD, R. (2002). *The weblog handbook: Practical advice on creating and maintaining your blog*. Basic Books. Retrieved from <http://books.google.es/books?hl=ca&lr=&id=9cDLon8ex48C&oi=fnd&pg=PR12&dq=the+weblog+handbook&ots=7QcLn9FLfG&sig=bmc4vGjSELy-pEY8qsUe0lhGNRg> (Last access: 27/03/2013).
- CEBECI, Z. & TECKDAL, M. (2006). Using podcasts as audio learning objects. *Interdisciplinary Journal of knowledge and learning objects*, 2(1), 47-57.
- Dillenbourg, P., Jerman, P., Schneider, D., Traum, D. & Buic, C. (1997) *The design of MOO agents: Implications from an empirical CSCW study*. In proceedings 8th World Conference on Artificial Intelligence in Education. Retrieved from <http://tecfa.unige.ch/tecfa/publicat/dil-papers-2/Dil.7.3.21.pdf> (Last access: 27/03/2013).
- DRISCOLL, M.P. (1994). *Psychology of learning for Instruction*. Needham, Ma: Allyn & Bacon.
- DUFFY, P. D. & BRUNS, A. (2006). *The use of blogs, wikis and RSS in education: A conversation of possibilities*. Retrieved from <http://eprints.qut.edu.au/5398/1/5398.pdf> (Last access: 27/03/2013)
- EFIMOVA, L. & DE MOOR, A. (2005). Beyond personal webpublishing: An exploratory study of conversational blogging practices. *In Systems Sciences, 2005. HICSS'05. Proceedings of the 38th Annual Hawaii International Conference on* (pp.107a-107a). IEE.
- EUROPEAN PARLIAMENT AND THE COUNCIL (2006). *Recommendation of the European Parliament and council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning*. Official Journal of the European Union, L394.
- FERDIG, R. E., & KAYE D. T. (2004). Content delivery in the Blogosphere. *The Journal*

- 31 (7), 12-20. Retrieved from <http://defiant.corban.edu/jjohnson/pages/Teaching/BloggingBlogosphere.pdf> (Last access: 27/03/2013).
- HARRSCH, M. (2006). RSS: The next killer app for education.
- HO, S.T.K (2009). Addressing culture in EFL classrooms: The challenge of shifting from a traditional to an intercultural stance. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 6(1), 63-76. Retrieved from <http://e-flt.nus.edu.sg/v6n12009/ho.pdf> (Last access: 27/03/2013).
- HUETTE, S. (2006). Blogs in education. *Teaching Effectiveness Program: Be free to teach*. Retrieved September, 6, 2010. Retrieved from <http://www.careersmarts.com/21/BlogsInEducation.pdf> (Last access: 27/03/2013)
- HUFFAKER, D. (2004). The educated blogger. *First Monday*, 9 (6-7).
- LANKSHEAR, C. & KNOBEL, M. (2003). *Do-it-yourself broadcasting: Writing weblogs in a knowledge society*. In annual meeting of the American Educational Research Association (pp.21-25).
- LARA, T. (2005). Blogs para educar. Cuadernos de Comunicación e Innovación. Octubre-Diciembre. *Revista TELOS*, 65, 45-62. Retrieved from <http://www.freewebs.com/adprovir/capitulos/Blogs%20para%20educar.pdf> (Last access: 27/03/2013).
- LEUF, B. & CUNNINGHAM, W. (2001). The wiki way: quick collaboration on the web.
- LIPPONEN, L. (2002). Exploring foundations for computer-based collaborative learning. In *proceedings of the Conference on Computer Support for Collaborative Learning: Foundations for CSCL Community* (pp. 72-81) International Society of the Learning Sciences.
- MCAULEY, A., STEWARD, B., SIEMENS, G., & CORMIER, D. (2010). *The MOOC model for digital practice*. Retrieved from https://oerknowledgecloud.org/sites/oerknowledgecloud.org/files/MOOC_Final.pdf (Last access: 16/05/2013)
- MITCHELL, R. & MYLES, F. (2004) *Second language learning theories*. Arnold Publishers.
- MYERS, J. (1991). Cooperative learning in heterogeneous classes. *Cooperative learning*, 11(4).
- O'DONELL, M. (2005). Blogging as pedagogic practice: Artefact and ecology. *Asia*

- Pacific Media Educator 1(17)13. Retrieved from http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1018&context=apme&sei-redir=1&referer=http%3A%2F%2Fscholar.google.es%2Fscholar%3Fhl%3Dca%26as_sdt%3D0%26q%3Dblogging%2Ba%2Bpedagogic%2Bpractice%2Bo%2527donnell#search=%22blogging%20pedagogic%20practice%20odonnell%22 (Last access: 27/03/2013).
- ORAVEC, J.A. (2003). Blending by blogging: Weblogs in blended learning initiatives. *Journal of Educational Media*, 28(2-3), 225-233.
- QUICK, W. (2001). DailyPundit.com.30Dec.
- SÁEZ VACAS, F. (2005). La blogosfera: un vigoroso subespacio de comunicación en Internet. *Telos*, 64, 14-17. Retrieved from http://oa.upm.es/3219/2/VACAS_ART_2005_02.pdf (Last access: 27/03/2013).
- TOMALIN, B. &STEMPLESKI, S. (1993). *Cultural awareness*. Oxford University Press.
- UTECHT, J. (2007). A problem with blogs, *Techlearning*.
- WEB 2.0, (2009) http://en.wikipedia.org/wiki/Web_2.0(Last access: 27/03/2013)
- WIKIPEDIA. "Internet Forum". The Free Encyclopedia. http://en.wikipedia.org/wiki/Internet_forum (Last access 27/03/2013)
- WINER, D. (2003). What Makes a Weblog a Weblog? *Weblogs at Harvard Law*.

Cómo citar este artículo:

Arseguet Crisol, S. y Renau, M. L. (2015). Practicing your English writing skills in a community learning through an Edublog. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 4(1), 9-29.

edmetic

Revista de Educación Mediática y TIC



**Enseñanza de la lectura en inglés desde una perspectiva curricular basada en
la integralidad**

**Teaching English reading from across curricular perspective based on
integrality**

Fecha de recepción: 26/05/2014

Fecha de revisión: 13/08/2014

Fecha de aceptación: 21/09/2014

Clenticia Ballestero¹ & Judith Batista²

Resumen:

La enseñanza del inglés como lengua extranjera se ha convertido en factor predominante dentro del pensum de estudio de la mayoría de las carreras impartidas a nivel universitario, por considerarla como la lengua de la ciencia, tecnología, comunicación, entre otros. Esta premisa hace que su enseñanza se considere eje articulador de saberes, capaz de atravesar el mapa curricular en todos sus niveles para ofrecer una enseñanza más significativa, pertinente y humanística. Por lo cual, la presente investigación se planteó como objetivo determinar la percepción que tienen los estudiantes acerca del grado de integralidad curricular que poseen los materiales diseñados para la enseñanza de la lectura en inglés con el resto de las asignaturas que posee el pensum de estudio de la carrera de ingeniería de petróleo. Los resultados arrojados reportaron dicha percepción en un 50%, lo cual conduce a concluir que aún cuando los materiales diseñados para la enseñanza del inglés se encuentren relacionados con materias de la carrera, no es sino hasta que el alumno interactúe de manera continua con lo leído en inglés, cuando podrá decidir en qué medida esto que lee se relaciona con los objetivos y contenidos de otras asignaturas de su pensum en un 100%.

Palabras claves: Enseñanza de Inglés como lengua extranjera, integralidad curricular, materiales diseñados.

Abstract

English language teaching as a foreign language has become an important subject into the majority of the higher education carries study pensum, for considering it as science, technology, communication and so on language. This premise does feasible, taking into account its teaching as knowledge articulator axle, able of crossing-curricular map into all levels in order to offer a significant, appropriate and humanist one. Based on these premises, the aim of this research is to determine students perception about designed materials curricular integrity grade used for teaching English reading with regard to subjects study pensum of petroleum engineering carrier. The results reported curricular integrity perception in 50%, which make to conclude that even though designed materials used for teaching English are related to subjects study pensum carrier, it is just when student interact continually with them, he/she can decide in which grade read material is articulated with other subjects objectives and contents in 100%.

Key words: English language teaching as a foreign language, curricular integrity perception, designed materials.

¹ Universidad del Zulia (Venezuela). clenticiaballestero2011@gmail.com

² Universidad del Zulia (Venezuela). jbatista80@gmail.com

1. Introducción

El currículo universitario debe ser diseñado, pensando en la formación integral de los individuos con el fin de prepararlos para afrontar las dificultades que se le presenten en el complejo entorno de la sociedad, a la que habrán de incorporarse como profesionales. Tal integralidad requiere de la sistematización de un conjunto de saberes, actitudes y valores que deben estar contenidos en dicho currículo desde una perspectiva interdisciplinaria y transversal que atraviese el mapa curricular en todos sus niveles a objeto de ofrecer una enseñanza más significativa, pertinente y humanística.

En este sentido, la enseñanza de idiomas extranjeros constituye un escenario idóneo para la introducción de la integralidad a través de los valores transversales en el currículo. La transversalidad curricular constituye un vehículo que conecta el aprendizaje de los contenidos curriculares con el aprendizaje de los procedimientos y estrategias para aprender más y mejor los contenidos universitarios, así como hacerlo paulatinamente de manera más autónoma.

Esta estrategia docente contribuye a superar la fragmentación de las áreas del conocimiento que conforman el plan de estudio universitario. Se trata pues, de ocuparse de los aprendizajes de un "currículo para la vida", dando la oportunidad al individuo de enfrentarse al conocimiento de sí mismo, reflexionar, tomar decisiones y reconstruirse, ya que la Universidad debe constituirse como un espacio de orientación y reflexión (Fernández y Velasco, 2003).

Según Fernández y Velasco, sólo mediante el establecimiento de puentes de unión entre el aprendizaje académico y el aprendizaje natural podremos conseguir que nuestros alumnos universitarios aprendan de forma eficaz, siendo necesario una transformación en lo referente a la cultura colaborativa del profesorado. Es precisamente este cambio de cultura lo que representa uno de los problemas centrales que motivaron la realización del presente trabajo de investigación; aunados a las dificultades metodológicas que ameritan el diseño y la implementación de materiales de enseñanza que persigan precisamente la conexión de saberes dentro de un currículo integral.

En el caso que atañe a esta investigación se trató justamente de indagar cómo perciben los estudiantes el grado de integralidad curricular que

poseen los materiales diseñados para la enseñanza de la lectura en inglés, con el resto de las asignaturas que conforman el pensum de estudio de ingeniería de petróleo del La Universidad del Zulia (LUZ). Específicamente, del Núcleo ubicado en la Costa Oriental del Lago (COL).

Para alcanzar este objetivo se ofrece un entramado teórico, dividido en tres ejes importantes que le sirven de sustento a la investigación. El primero, relacionado con los fines del aprendizaje del Inglés como lengua extranjera (LE), los factores que condicionan su aprendizaje y las destrezas generales, requeridas para el dominio de esta LE. El segundo aspecto tiene que ver con la enseñanza de la destreza lectora en inglés en particular y las actividades sugeridas para tal fin. Finalmente, se presentan las ventajas de la integralidad, considerando la enseñanza de la destreza de lectura en inglés como eje articulador de este proceso curricular.

2. Entramado teórico

Tal como se mencionó en el apartado anterior, este entramado teórico se inicia con los fines del aprendizaje del inglés, los cuales dependen de muchos factores pero, como docentes nos interesa considerar las diferencias entre individuos, sus condiciones de aprendizaje y los contextos en los que aprenden. Estos constituyen los factores que resultan de mayor interés a los investigadores de Lingüística en la actualidad, para deducir y demostrar la complejidad del aprendizaje de una LE. Las razones de este interés las recalca Santos Gargallo (1999: 22) cuando afirma "a todos los profesores nos interesa profundizar en el conocimiento del proceso de aprendizaje, es decir, en los factores psico-afectivos, sociales, educativos, etc. que inciden en dicho proceso; ya que cuánto más sepamos sobre este proceso, mejor podremos orientar el de enseñanza, en el sentido de que contribuya a agilizar y facilitar el uso de la nueva lengua".

En relación con estos factores, Bernaus (2001:80), los agrupa en tres categorías, a saber, a) factores biológicos y psicológicos: edad y personalidad; b) factores cognitivos: inteligencia, aptitudes lingüísticas, estilos y estrategias de aprendizaje, y c) factores afectivos: actitudes y motivación."

Factores, éstos relacionados con las diferencias entre individuos y sus

condiciones de aprendizaje.

En este sentido, es preciso aclarar que el aprendizaje de un idioma como lengua extranjera (LE), al igual que como segunda lengua (L2), también depende del contexto donde ocurre este proceso. Este contexto denominado por Manga (2006) como entorno formal, hace referencia a la escuela u otra institución en la cual se llevan a cabo las actividades de enseñanza-aprendizaje, en donde el idioma oficial no es el que se está aprendiendo.

Siguiendo con Manga (2006), el espacio preciso de dicho aprendizaje suele ser el aula donde tienen lugar conversaciones esencialmente exolingües. El término exolingüe es definido por Nussbaum (2001: 143), como "una interacción en la cual uno de los hablantes domina poco el código lingüístico que está utilizando, y por lo tanto, los participantes tendrán que recurrir a diversas estrategias para comprender lo que se cuenta y hacerse entender. Una conversación unilingüe-exolingüe es la que mantienen un nativo y un no nativo o un profesor y los alumnos en una clase de lengua extranjera en la que solo se use la lengua meta".

Dentro de este entorno formal, la figura del profesor es imprescindible, se tienen programados los objetivos de enseñanza de la lengua extranjera, los cuales se evalúan bajo criterios externos relativos a la precisión o a la conveniencia. De allí que Littlewood (1992:51) afirme que: "en este tipo de contexto, hay algunas técnicas u objetivos que existen independientemente del estudiante y que tienen que ser adquiridas: estructuras, recordar vocabulario, encontrar formas de expresar funciones comunicativas, entre otros".

Nussbaum (2001: 143), opina que el rol del profesor se centra en aislar los objetivos, de acuerdo con el grado de dificultad, mientras que, los estudiantes los practican en la forma que el profesor prescribe. El docente tiene además que encargarse de la selección y la programación de los contenidos, de acuerdo con el nivel de los alumnos. En este contexto formal, Santos Gargallo (1999:30) define el proceso de enseñanza como "el conjunto de decisiones que se toman – en relación con un contexto docente concreto – a la hora de determinar los objetivos del aprendizaje, el conjunto de contenidos que son pertinentes en función de los objetivos previamente establecidos, los procedimientos que se emplearan para desarrollar los contenidos y asegurar el

logro de los objetivos, los materiales que concretaran los tres elementos mencionados, y que serán instrumento fundamental para llevar a cabo la evaluación de la competencia comunicativa".

Con respecto a la selección de los contenidos y los materiales didácticos, Guillén y Castro (1998), clasifican estos últimos como: a) tradicionales: que incluyen aquellos usados siempre, por ejemplo, los libros de texto, la pizarra, los mapas; b) técnicos: que según varias generaciones o décadas, incluyen todos aquellos que superan al material tradicional con el recurso, y c) medios audiovisuales: como máquinas de enseñar, ordenadores, telemática, entre otros.

Por su parte, Prats (1997:85) define el material didáctico curricular más adecuado, como aquel que "facilita el aprendizaje de habilidades intelectuales, el dominio de las técnicas usadas en las disciplinas y el planteamiento de prototipos que simulen la construcción del conocimiento de los distintos saberes". En contextos de aula, los medios y recursos didácticos que empleen profesores y alumnos para la enseñanza y aprendizaje son de vital importancia porque condicionan la eficacia del programa didáctico y el aprendizaje que experimenta el alumnado.

En opinión de Blázquez (1989:381) los materiales también crean "condiciones para que los maestros y los estudiantes interactúen como seres humanos dentro de un clima donde los hombres dominan el ambiente". En estas situaciones y según lo plantea este autor, el material didáctico desempeña un papel crucial ya que:

- ✓ Aproxima al alumnado a la realidad de lo que se quiere enseñar.
- ✓ Motiva la enseñanza y el aprendizaje, si el material es idóneo y se emplea de forma adecuada.
- ✓ Facilita el aprendizaje de conceptos, el desarrollo de procedimientos y estrategias, y la formación de actitudes y valores, relacionados con lo que se enseña y se aprende.
- ✓ Representa e ilustra, de forma intuitiva, lo que se explica verbalmente para facilitar su enseñanza y aprendizaje.
- ✓ Contribuye a una mejor fijación del aprendizaje.

En este sentido, Nérci (1973:331), afirma que el material didáctico "tiene

por objeto llevar al alumno a trabajar, a investigar, a descubrir y a construir. Adquiere, así, un aspecto funcional y dinámico, propiciando la oportunidad de enriquecer la experiencia del alumno, aproximándolo a la realidad y ofreciéndole ocasión para actuar". En el caso de esta investigación, el material didáctico utilizado en las clases Inglés como LE se extrae de libros de textos de otras materias, revistas profesionales generales o especializadas contentivas de artículos científicos, manuales o bien bibliografía pertinente extraída de Internet.

En resumen, el aula, el docente y el material didáctico arriba señalados son tres elementos constitutivos del entorno formal de la LE. Dentro de este entorno, se asegura a los alumnos una formación lingüística consecuente con la acción que dirige el profesor en este proceso; aún cuando el uso de la lengua meta, en situaciones permanentes y reales de comunicación también sea importante.

La adquisición y dominio de este idioma meta, que en este caso es el inglés, requiere del desarrollo de las cuatro destrezas del lenguaje, las cuales se dividen en receptivas y productivas. Las receptivas abarcan la comprensión oral (entender lo escuchado) y escrita (leer), mientras que las productivas, incluyen la producción oral (hablar) y escrita (escribir). Seguidamente, se definen estas destrezas.

El objetivo esencial de la enseñanza de la comprensión oral en inglés es crear en los estudiantes el oído fonemático, y continuar desarrollándolo a través de todos los cursos (Antich, 1986). Por oído fonemático se entiende el reconocimiento del sistema de sonidos de la lengua extranjera y la identificación del significado que porta cada elemento del sistema, este permite identificar los diferentes sonidos de la cadena hablada con sus correspondientes fonemas. La audición constituye una coordinación de los componentes de la habilidad y no sólo de unidades aisladas. Esta integración de las habilidades perceptivas, así como las habilidades de análisis y síntesis es lo que se denomina "habilidad auditiva" (Abreus, 2010:43).

La segunda destreza consiste en la habilidad de aprender a escribir la cual es una de las tareas más difíciles que un estudiante debe enfrentar. El hecho de comunicar claramente las ideas en forma escrita puede ser un proceso lento y, en muchos casos, agotador. Para Madrigal (2008:2), esta

problemática "se ve recrudescida para los que quieren aprender a escribir en una lengua extranjera, porque no solamente deben saber manejar la estructura y la forma de la lengua que no es la propia, sino que también tienen que tener conocimiento de un conjunto de reglas de adecuación, coherencia y cohesión".

De manera que, el desarrollo de la expresión escrita requiere esfuerzos conscientes y deliberados para escoger tanto la forma como el contenido. Como el proceso de llevar a la forma escrita conceptos, pensamientos e ideas se vuelve muy complejo, ya que un texto escrito representa el producto de una serie de operaciones mentales complicadas, es de vital importancia brindar a los estudiantes las técnicas que les ayuden a conocerse para que puedan desarrollar sus propias estrategias de escritura con el propósito de que el aprendizaje sea exitoso.

En relación a la producción oral, Antich (1986: 64) plantea: "La primacía del lenguaje oral radica en la realidad objetiva de su naturaleza como fenómeno social y medio de comunicación verbal por excelencia. De ahí la necesidad de conceder prioridad al establecimiento de los mecanismos de comprensión auditiva y del habla, lo cual significa que primero se presenta la lengua oral y la lengua escrita se enseña a partir de lo que los alumnos han aprendido oralmente."

A partir de este planteamiento se puede inferir que la expresión oral es el mayor uso del lenguaje y la base de la comunicación, pues provee la fundamentación para el desarrollo de las demás habilidades necesarias para el estudio de un idioma. Los estudiantes deben practicar la lengua inglesa fuera de clases; para que al igual que en su lengua materna puedan ser capaces de expresar sentimientos, reacciones, entre otros, ante determinadas situaciones.

La cuarta destreza necesaria para la adquisición o dominio de una lengua extranjera, está constituida por la comprensión escrita o destreza de lectura. Vale aclarar que el estudio de la misma, se ha considerado en este lugar para analizarla con mayor detalle, por ser ésta la que se incluye en la mayoría de los pensum universitarios de LUZ como asignatura obligatoria y particularmente, dentro del contexto seleccionado para el desarrollo de la

presente investigación.

La didáctica de la comprensión lectora en inglés, no sólo habrá de basarse en el enfoque comunicativo, sino también en lo que se conoce sobre el proceso de la comprensión lectora en una lengua extranjera. Sobre este proceso pueden distinguirse tres interpretaciones distintas en el proceso de comprensión textual:

✓ La interpretación bottom-up: el proceso de la comprensión lectora está guiado, sobre todo, por el contenido y los aspectos formales del texto (Gough, 1972).

✓ La interpretación top-down: el proceso de comprensión viene dado principalmente por los conocimientos, las experiencias y las expectativas del lector (Goodman, 1967; Smith, 1973).

✓ La interpretación interactiva: el proceso de la lectura es una interacción entre el "procesamiento" al que conduce el texto y el "procesamiento" adquirido por el lector (Rumelhart, 1977; Anderson et al., 1977).

Tanto en el terreno de la comprensión lectora en lengua materna como en lengua extranjera, la interpretación interactiva es la que más se adecua en ambos casos ya que, se trata de un proceso de interacción entre los conocimientos previos, de contenido y de lengua del lector y la información que se ofrece en el texto. Pero, en la lectura en una lengua extranjera hay diferencias en los conocimientos y en las habilidades o estrategias que se basan en estos conocimientos. Dado que el lector, y sin duda alguna el lector principiante, no conocerá el significado de palabras o de grupos de palabras en la lengua extranjera, leerá el texto palabra por palabra, lo cual sobrecargará su capacidad de asimilación.

En este caso, el lector no podrá llegar a una interpretación definitiva y perderá el hilo de lo que está leyendo. De allí que, no sólo tenga que disponer de tantos conocimientos del idioma y del tema como pueda, sino que también, y sobre todo, tenga que usar estos conocimientos por deficientes que sean. Ello implica emplear en lo posible los distintos tipos de contexto: el contexto general, o sea, el conocimiento previo del tema que dispone, y el contexto local de la palabra en la frase.

La importancia para la comprensión lectora en una lengua extranjera

del contexto general, es decir, de los conocimientos previos sobre el tema del texto, se desprende de las investigaciones llevadas a cabo por Johnson (1981) y Wolff (1985). Estos autores comprobaron que para la comprensión lectora en una lengua extranjera los conocimientos previos del lector sobre el tema del texto son tan importantes como para la comprensión lectora en la lengua materna. Wolff (1985) llegó a la conclusión de que los alumnos que habían leído un texto que iba acompañado de una ilustración de la que podía desprenderse información sobre el tema del texto, tenían mejor comprensión del texto que los alumnos que sólo podían leer el texto.

El uso del contexto local también es muy importante para la comprensión lectora en una lengua extranjera. De acuerdo con Beaugrande (1984), este contexto puede ser léxico, sintáctico, semántico y estilístico y los define de la siguiente manera: El léxico, es la información que ofrece la forma de la palabra o las partes que componen la palabra. El sintáctico, es la información que ofrece la relación sintáctica o gramatical entre palabras en la misma frase o en otras frases. El contexto semántico, es la información que ofrece la relación entre el significado de una palabra u otras palabras en la misma frase o en otras frases. Finalmente, el estilístico, es la información que ofrece el estilo del texto para el significado de la palabra.

Puede notarse que todos los tipos de contexto juegan un papel importante e influyen entre sí. Así, por ejemplo, determinar la clase de una palabra, usar el contexto léxico, puede aclarar la relación sintáctica de la palabra con otras palabras, es decir, el contexto sintáctico. Con ayuda del contexto léxico y del contexto sintáctico se puede establecer la relación semántica de la palabra desconocida con otras palabras, es decir, que se puede usar el contexto semántico. Y, algunas veces, también puede ser necesario usar el contexto estilístico para saber el significado exacto de una palabra. En resumen, este tipo de contextos ayudan al aprendiz de LE a establecer un sin número de relaciones e identificaciones en el idioma que aprenden tales como:

- ✓ Relación e identificación léxica en la comprensión lectora.
- ✓ Relación e identificación semántica en la comprensión lectora
- ✓ Relación sintáctica de palabras concordantes en la comprensión lectora.

Para que todo lo anterior se lleve a cabo, Batista et al. (2001), proponen ciertas actividades o destrezas en los distintos momentos de la clase de enseñanza de la lectura en L2, que se engloban en ejercicios de pre-lectura, lectura y post-lectura. Tales actividades se consideran básicas tanto para el proceso de lectura en L1 como en LE y han sido ampliamente reportadas como las de mayor frecuencia de uso por parte de lectores eficientes.

La fase de pre-lectura constituye la primera fase del procesamiento del discurso escrito. El propósito esencial de esta fase es procurar que el lector reconozca los distintos contextos asociados al contenido del texto que leerá y pueda establecer relaciones con sus propias experiencias y conocimientos adquiridos con anterioridad. El establecimiento de conexiones entre los contextos y sus experiencias influirá notablemente en la manera de leer y comprender el nuevo material escrito (Jacobs, 1999; Swantje, 2003; Hembree, 2007). Esta fase de pre-lectura sirve, además, para propiciar el interés del lector al proporcionarle los medios necesarios para prever y anticipar el contenido del material, con lo cual podrá formular hipótesis que serán comprobadas en las siguientes etapas del proceso. Las destrezas de pre-lectura seleccionadas e incluidas en el cuestionario diseñado para esta investigación fueron: activar conocimientos previos, crear expectativas acerca del contenido del texto y predecir información.

La segunda fase corresponde a la lectura propiamente dicha. Durante esta fase, los estudiantes requieren estructurar los medios para integrar los conocimientos y la información que ya tienen con la nueva información que aporta el material de lectura. Para el desarrollo de las destrezas asociadas a esta fase, es necesario que los estudiantes se involucren en actividades que trasciendan la información literal contenida en el texto a fin de lograr un entendimiento más profundo del mismo (Jacobs, 1999; Swantje, 2003; Hembree, 2007). Deben, asimismo, aproximarse al texto desde distintas perspectivas, lo cual hace posible comprender tanto aspectos generales como específicos. A medida que recopilan, organizan, analizan y procesan la nueva información, serán capaces de hacer generalizaciones o deducciones y podrán establecer comparaciones con sus predicciones y expectativas iniciales a fin corroborar o descartar las hipótesis que se plantearon en la fase de pre-lectura.

Para efectos del diseño del instrumento de recolección de datos, las destrezas correspondientes a la fase de lectura que se seleccionaron fueron: reconocer el tópico de la lectura, reconocer la función del texto, reconocer la idea principal, identificar ideas secundarias e identificar cognados, seleccionar y analizar abstracts y artículos científicos. Seguidamente se comentan estas destrezas.

- Reconocer el tópico de la lectura

Consiste en identificar la temática general del texto en la cual convergen las ideas expresadas por el autor (Mikulecky y Jeffries, 2004).

- Reconocer la función del texto

Consiste en descubrir cuál fue la intención del autor al escribir el texto. Es saber identificar el propósito de la información (Grellet, 1981).

- Reconocer la idea principal

Se refiere a la habilidad para identificar la idea global que tiene el autor acerca del tópico de la lectura (Mikulecky y Jeffries, 2004).

- Identificar ideas secundarias

Involucra la habilidad para reconocer aquellas ideas que están subordinadas a la idea principal y que le sirven de soporte.

- Identificar cognados

Involucra la habilidad para reconocer palabras en la lengua meta que tienen una representación ortográfica similar a palabras en la lengua materna y que además tienen el mismo significado (Chamot et al., 1999).

En la tercera y última fase, la fase de post-lectura, se busca articular la comprensión de lo leído y sintetizar los aspectos más relevantes del texto. Esta etapa también persigue comprobar la validez de la información procesada para adoptar una postura crítica que permita al lector emitir juicios y adoptar actitudes con respecto a las ideas expresadas por el autor, así como aplicar la nueva información nuevas situaciones (Jacobs, 1999; Swantje, 2003; Hembree, 2007). La fase de post-lectura requiere necesariamente haber ejercitado intensamente las destrezas correspondientes a la fase anterior. Son dos las destrezas de post-lectura seleccionadas: inferir opiniones y actitudes y resumir el texto; descritas a continuación.

- Inferir opiniones y actitudes

La destreza para inferir opiniones y actitudes está relacionada con la habilidad para deducir o juzgar la manera de pensar o sentir del autor a partir de otras ideas que están explícitas en el texto (Grellet, 1981; Mikulecky y Jeffries, 2004).

- Resumir un texto

Consiste en poder crear una síntesis mental o escrita de la información relevante contenida en el texto de lectura (Chamot y col., 1999).

Las consideraciones relativas a la destreza lectora expuestas, aunadas a la importancia atribuida a la enseñanza de la lectura en inglés como instrumento de estudio y de trabajo, fundamentan los programas de las unidades curriculares Inglés Instrumental Nivel I e Inglés Instrumental Nivel II que ofrece el Núcleo LUZ-COL. Los cuales enfatizan el carácter utilitario que tiene el idioma al constituirse en herramienta que viabiliza el acceso a los avances científicos, tecnológicos y humanísticos en las áreas de especialización del aprendiz. De allí que los dos niveles de Inglés Instrumental tienen como objetivo general: leer, comprender e interpretar textos escritos en inglés, relacionados con la especialidad para extraer información general y específica.

Como puede observarse, el objetivo que persiguen estos dos niveles para la enseñanza de la destreza lectora en inglés, en el contexto mencionado, hace factible y viable considerar dicha enseñanza como puente articulador de contenidos, capaz de conectar todas las asignaturas relacionadas con la especialidad del aprendiz. Es aquí en donde la integralidad curricular encuentra sentido, ya que le permite al aprendiz vincular, a través de los materiales seleccionados para la enseñanza del inglés, lo aprendido en otras materias con el idioma que aprende.

La importancia de la integralidad curricular, como tercer aspecto a abordar en este entramado teórico, viene dada porque busca afrontar el estudio de la realidad de un modo global, empleando las distintas disciplinas como herramientas instrumentales e interpretativas de la realidad. Donde la relación sistémica representa una verdadera característica fundamental, por lo menos en las asignaturas de una misma área de conocimiento.

En este orden de ideas, vale acotar la definición adoptada por el Consejo Nacional de Universidades (CNU, 1993:26) de Venezuela quien asume la integralidad curricular como aquella “que concibe al sujeto del proceso de aprendizaje universitario como una persona con características,

potencialidades y necesidades diversas y dinámicas". Es decir que se refleja en el currículo como la conjunción e interrelación de áreas que contribuyen a la formación integral del ser humano, entendido éste en su multidimensionalidad: biológica, psicológica, económica, política, ética y cultural. A través de la integralidad se propone establecer un equilibrio armónico entre la formación y capacitación para una profesión y el componente de formación socio-humanístico.

Otro de los autores que trata el concepto de integralidad curricular a través de la transversalidad es Moreno (1999), entendiéndola como el conjunto de características que distinguen a un modelo curricular cuyos contenidos y propósitos de aprendizaje van más allá de los espacios disciplinares y temáticos tradicionales, desarrollando nuevos espacios que en ocasiones cruzan el curriculum en diferentes direcciones, en otras sirven de ejes a cuyo alrededor giran los demás aprendizajes, o de manera imperceptible y más allá de límites disciplinares impregnan el plan de estudio de valores y actitudes que constituyen la esencia de la formación personal, tanto en lo individual como en lo social.

Sobre la base de estas definiciones y bajo la premisa de que los objetivos y contenidos, plasmados en los materiales didácticos, para la enseñanza de la lectura en inglés deben estar articulados con el resto de las materias que conforman el pensum de estudio de los estudiantes de ingeniería de petróleo del Núcleo LUZ-COL, se procedió a detectar de qué manera dichos estudiantes perciben la integralidad curricular en las lecturas seleccionadas para la enseñanza de la comprensión escrita en este idioma.

3. Materiales y métodos

Los materiales y métodos utilizados para el desarrollo de la presente investigación corresponden al tipo de investigación documental, descriptiva y aplicada (Hernández y col., 2010), con un diseño de investigación bibliográfico (Chávez, 2001), no experimental, transeccional y de campo (Sabino, 2002). Bajo esta tipología y para determinar el grado de integralidad que poseen los materiales didácticos, seleccionados para la enseñanza de la lectura en inglés con el resto de las asignaturas que posee el pensum de estudio de la carrera

de Ingeniería de Petróleo del Núcleo LUZ-COL, se conformó una muestra con 150 estudiantes, pertenecientes al Programa de Ingeniería de Petróleo del Núcleo LUZ-COL, inscritos en la asignatura Inglés II, de las secciones: 001-D, 002-D, 003-D, 001-V y 002-V. Este tipo de muestra se define como no probabilística, entrando en la categoría de sujetos-tipo (Hernández y col., 2010) y también llamada intencional (Martínez, 2004). De todos los integrantes de la población de estudiantes descrita, se extrajo un total de veinte (20) informantes como muestra representativa de la población.

A dicha muestra se le aplicó un cuestionario que fungió como prueba diagnóstica con características que lo catalogan como autoadministrado. Este cuestionario fue diseñado con dos objetivos primordiales. El primero, para que el alumno ejercitara las actividades de comprensión lectora (pre-lectura, lectura, post-lectura), sobre el material didáctico, contentivo de varios párrafos escritos en inglés y extraídos de revistas científico-técnicas del área de petróleo. El segundo, para que lograra determinar la relación del contenido de este material con las asignaturas correspondientes a su carrera. Las primeras actividades de lectura facilitaron la labor del aprendiz antes de responder a las preguntas destinadas a indagar la relación del tópico del texto con el resto de las materias contempladas en su pensum de estudio (actividad post-lectora).

La escala para medir los resultados de ambos objetivos se basó en tres niveles de comprensión y percepción. Los mismos fueron: alto (para reportar el nivel idóneo), medio (que se tomó como un grado de comprensión y percepción intermedia de los contenidos) y bajo (que significa no haber comprendido ni percibido el objetivo de la lectura, ni el grado de integralidad curricular).

4. Resultados

Los resultados arrojados por el cuestionario aplicado, reportan tanto la actuación de la muestra en las actividades de comprensión lectora acerca del material didáctico al que fue expuesto, como el grado de integralidad que esta muestra percibió sobre el mismo. El cuadro 1, demuestra el comportamiento de los estudiantes en dichas actividades.

Enseñanza de la lectura en inglés desde una perspectiva curricular basada en la integralidad

Fases	Pre-lectura		Lectura		Pos-lectura	
Escala	Sujetos	%	Sujetos	%	Sujetos	%
Alto	2	10	5	25	5	25
Medio	0	0	1	5	0	0
Bajo	18	90	14	70	15	75
Total	20	100	20	100	20	100

Cuadro 1: Resultados de comprensión lectora

Fuente: Elaboración propia

Como puede observarse en el cuadro 1, el desarrollo de la destreza de lectora en inglés se encuentra por debajo de lo esperado. Es así como la muestra se ubicó en el nivel alto en la fase de pre-lectura con un 10% mientras que, en las actividades de lectura y post-lectura un 25% respectivamente. La mayoría de la muestra se inclinó hacia el nivel bajo en estas tres etapas de comprensión lectora, arrojando porcentajes del 90% en la pre-lectura y 75% en la lectura y post-lectura. Este comportamiento puede deberse a que se trata de la primera sesión de clases y su primer encuentro con lecturas de su especialidad en inglés.

Con respecto al segundo objetivo del cuestionario, destinado a indagar la percepción de la integralidad, vale acotar que se consideraron, principalmente, las materias del pensum de estudio de la muestra, ubicadas dentro de la etapa de su formación profesional, a saber: Perforación, Producción, Geología I y II, Yacimientos y Pasantías. Contando con las experiencias y conocimientos previos del aprendiz con respecto a estas materias, su labor consistió en articular estos conocimientos con los encontrados en los párrafos ya leídos y procesados en la actividad anterior. El Cuadro 2, reporta estos resultados.

Materias	Sujetos	%
Perforación	10	50
Producción	2	10
Geología I y II	2	10
Yacimientos	2	10

Todas	1	5
Pasantías	1	5
Sin Información	2	10
Total	20	100%

Cuadro 2: Articulación de materias de acuerdo con experiencias previas

Fuente: Elaboración propia

Tal como lo muestra el cuadro 2, la materia que obtuvo mayor porcentaje resultó ser Perforación con un 50% a favor, mientras que, Producción, Geología I y II, así como Yacimientos con un 10% cada una; quedando Pasantías y el resto de las materias del pensum con un 5% en cuanto a su relación con el tópico de la lectura. Es preciso aclarar que el texto suministrado, así como el resto, forma parte de los materiales diseñados para la enseñanza de la lectura en inglés en los cursos de ingeniería de Petróleo que se imparte en el Núcleo LUZ-COL.

4. Discusión

De los datos reportados por la muestra, acerca de la comprensión lectora y la percepción de la integralidad, se desprenden aspectos relevantes que pueden ser resumidos de la manera siguiente:

- Los resultados arrojados permiten concluir que el grado de integralidad sólo lo percibe el estudiante cuando adquiere experiencia lingüística en el idioma que aprende, durante las otras fases que les siguen a la pre-lectura. El nivel de comprensión en esta fase inicial fue muy bajo, dado las características y objetivos que persigue la pre-lectura.
- Aún cuando los materiales diseñados para la enseñanza del inglés se encuentren relacionados con materias de la carrera, no es sino hasta que el alumno interactúe de manera continua con lo leído en inglés, cuando podrá decidir en qué medida esto que lee se relaciona con los objetivos y contenidos de otras asignaturas de su pensum. Este comportamiento quedó demostrado en el primer encuentro que tuvo con un párrafo en inglés, incluido en la prueba diagnóstica a la cual fue sometido.

- La percepción de la integralidad como primera conducta de entrada del aprendiz, responde a los planteamientos hechos por Jacobs (1999), Swantje (2003) y Hembree (2007), cuando establecen que el propósito esencial de la prelectura es procurar que el lector reconozca los distintos contextos asociados al contenido del texto que leerá y pueda establecer relaciones con sus propias experiencias y conocimientos adquiridos con anterioridad. De allí que la percepción manifestada por los estudiantes, gracias a los conocimientos adquiridos sobre Perforación, les permitió a un 50% de ellos establecer la relación del material leído justamente con esta materia, que de hecho, el texto proporcionado correspondía a esta asignatura.
- La evidencia teórica presentada acerca de la integralidad basada en la transversalidad curricular que data de la década de los 90, aún se considera vigente y resulta beneficioso tanto para el docente como para el estudiante. En cuanto al estudiante, esta manera de enlazar lo aprendido, con las materias que conforman su pensum de estudio, constituye un medio para conectar los contenidos curriculares y lograr que encuentre relación e importancia del conocimiento que se le imparte. Este reconocimiento crea un clima idóneo no sólo para el aprendizaje de IFE sino para todas las unidades curriculares en general.
- Con este clima de aprendizaje, la labor del docente se verá favorecida en lo que respecta a la implementación de procedimientos y estrategias cuyo único fin sea que el estudiante esté preparado para aprender más y mejor los contenidos que se le ofrecen en las distintas asignaturas de su pensum a través de un eje articulador como lo es la enseñanza del inglés. Queda bajo la responsabilidad profesional del docente de LE, el desarrollo, cambio, mejora y adecuación de sus materiales de enseñanza acordes con el conocimiento ya adquirido por el aprendiz dentro de su contexto curricular.
- Los principios de la integralidad basados en la transversalidad curricular en el caso específico de la enseñanza de la destreza de lectura en inglés, fomentan y promueven un proceso de aprendizaje integral ya que el alumno cuenta con la posibilidad de vincular los conocimientos

adquiridos a lo largo del curriculum escolar con la vida, los valores y actitudes para vivir mejor, en convivencia con los demás y compartir dichos conocimientos con los pares, no importando la distancia en la que éstos últimos se encuentren.

- Además, el aprendizaje de esta lengua extranjera contribuye con la formación del perfil profesional con el que debe contar el egresado en ingeniería de Petróleo, el cual consiste en manejar estrategias de comunicación y transmisión de conocimientos a la comunidad científica, a la instancia de toma de decisiones, a los sectores públicos, privados, productivos, ambientales, industriales, entre otros. En este sentido, la información actualizada que se suscita en estos ámbitos, en la mayoría de los casos, se publican en inglés, por ser el idioma común utilizado a nivel mundial para difundir estos adelantos científicos. De allí la importancia de enseñar inglés en estos niveles de educación superior.

Referencias bibliográficas

- ABREUS, A. (2010). *Sistema de tareas con enfoque metodológico para la enseñanza-aprendizaje de la comprensión auditiva en Práctica Integral de la Lengua Inglesa 1*. Tesis de Maestría. Universidad Carlos Rafael Rodríguez. Cuba, Cienfuegos.
- ANTICH DE LEÓN, R. (1986). *Metodología de la enseñanza de las Lenguas Extranjeras*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- BATISTA, J. SALAZAR, L y FEBRES, M. (2001). Desarrollo de Destrezas Lectoras en L2, desde una perspectiva constructivista. *Revista OMNIA*. 7(1/2), 157-192.
- BEAUGRANDE, R. (1984). Reading skills for foreign languages: A processing approach. En A.K. Pugh & J.M. Ulijn (Eds.). *Reading for Professional purposes. Studies and practices in native and foreign languages*. London. Heinemann.
- BERNAUS, M. (ED.), (2001). *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid, Síntesis Educación.
- BLÁZQUEZ, F. (1989). Medios didácticos. El medio ambiente y otros recursos para la enseñanza. En O. Sainz (dir.) *Didáctica General*. Madrid: Anaya.
- CHAMOT, A. V. y O'MALLEY, J. M. (1999). *The CALLA Handbook: Implementing*

- the Cognitive Academic Language Learning Approach*. New York: Addison-Wesley Publishing.
- CHÁVEZ, N. (2006). *Introducción a la Investigación Educativa*. Maracaibo: Editorial Universal.
- FERNÁNDEZ BATANERO, J. y VELASCO, M^a (2000). Una escuela para todos desde la transversalidad: los Contenidos Transversales. (pp. 493-498). En A. Miñambres y G. Jové (Coords). *La atención a las necesidades educativas especiales: de la Educación Infantil a la Universidad*. Lleida: Universidad de Lleida,
- GOODMAN, K. (1967). Reading: A psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, 6, 126-135.
- GOUGH, P. B. (1972). One second of reading. J. F. Kavanagh, y J. G. Marttingley (Eds.). *Language by ear and by eye*. Cambridge (Mass): The MIT Press.
- GRELLET, F. (1987). *Developing reading skills*. Cambridge. CUP.
- GUILLÉN, C. y CASTRO, P. (1998). *Manual de Autoformación para una didáctica de la lengua cultura extranjera*. Madrid, La Muralla.
- HEMBREE, D. (2007). *Strategies for the Three Stages of the Reading Process*. Recuperado de: http://www.associatedcontent.com/article/309451/strategies_for_the_thr (Consultado el: 04/08/2012).
- HERNÁNDEZ, R. FERNÁNDEZ, C. y BAPTISTA, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw-Hill Interamericana
- JACOBS, B. (1999). What Secondary Teachers Can Do To Teach Reading. Harvard Education Letters. July/August 1999. Recuperado de: <http://www.edletter.org/past/issues/1999-ja/secondary.shtml> (Consultado el: 02/11/2012).
- JOHNSON, P. (1982). Effects on reading comprehension of language complexity and cultural background of a test. *Tesol Quarterly*, 15(2), 169-181.
- LITTLEWOOD, W. (1992). *Communicative language teaching*. New York: Longman.
- MADRIGAL, M. (2008). La Escritura como Proceso: Metodología para la Enseñanza de la Expresión Escrita en Español como Segunda Lengua. *Revista de Filología y Lingüística*, XXXIV(1), 127-141, 2008.

- MANGA, M. (2006). *Lengua Segunda (L2) Lengua Extranjera (LE): Factores e Incidencias de Enseñanza/Aprendizaje*. Escuela Normal Superior. Universidad de Yaundé I. Camerún.
- MARTÍNEZ MIGUELEZ, M. (2007). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual Teórico Práctico*. México: Editorial Trillas.
- MIKULECKY, B. y JEFFRIES, L. (2004). *Basic Reading Power*. White Plains, NY: Longman.
- MORENO, M. (1999). *El ser social como esencia del currículum*. Universidad de Guanajuato: Guanajuato.
- NÉRICI, I. (1973). *Hacia una didáctica general dinámica*. Buenos Aires: Kapelusz.
- NUSSBAUM, L. (2001). *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Editorial Síntesis.
- PRATS, J. (1997). *El nuevo modelo curricular y la elección del libro de texto: Materiales didácticos*. Madrid: Universidad Complutense.
- RUBIN, J. (1987). Learner Strategies: Theoretical Assumptions, Research History and Typology. (pp. 15-30). En A. Wenden y J. Rubin (Edit.). *Learner Strategies in Language Learning*. NJ: Prentice-Hall Inc.
- RUMELHART, D. (1977). Towards an Interactive Model of Reading. En S. Dornic (Ed). *Attention and Performance*. Hillsdale. Earlbaum.
- SABINO, C. (2002). *El proceso de investigación científica*. Editorial Panapo. Caracas.
- SANTOS GARGALLO, I. (1999). *Lingüística aplicada a la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco/Libros.
- SMITH, F. (1973). Psycholinguistics and reading. (pp. 1-10). En F. Smith (Ed.). *Psycholinguistics and Reading*. New York. Holt.
- SWANTJE, E. (2003). The Reading Situation. Recuperado de: <http://www.udel.edu/leipzig/reading.htm> (Consultado el: 20/05/2012).
- WOLFF, D. (1985). Ver stehen sprozesse in einerzweiten Sprache. *Studium Linguistik*, 17/18, 162-174.

Cómo citar este artículo:

Ballestero, C. y Batista, J. (2015). Enseñanza de la lectura en inglés desde una perspectiva curricular basada en la integralidad. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 4(1), 30-50.

edmetic

Revista de Educación Mediática y TIC



**Análisis de experiencias de aprendizajes basados en proyectos:
prácticas colaborativas B-Learning
Analysis-based learning experiences of project: collaborative practices
B-Learning**

51

Fecha de recepción: 16/07/2014

Fecha de revisión: 31/07/2014

Fecha de aceptación: 2/09/2014

Análisis de experiencias de aprendizajes basados en proyectos: prácticas colaborativas B-Learning

Analysis-based learning experiences of project: collaborative practices B-Learning

Juan Manuel Trujillo Torres¹, María Angustias Hinojo Lucena², José Antonio Marín Marín³, José Javier Romero Díaz de la Guardia⁴ y Antonio Campos Soto⁵

Resumen:

Viene sucediendo de manera continuada cierto distanciamiento entre espacio educativo y realidad social afirmándose esa relación antagónica entre ambos. Bajo esta consideración, el cambio didáctico-pedagógico y organizativo se conforma, hoy más que nunca, como un reclamo que al mismo tiempo ambiciona aprovechar la integración de las TIC para establecer significativos los procesos de aprendizaje y enseñanza y considerar la gestión y practicidad del conocimiento. Así, los aprendizajes basados en problemas (PBL) se conforman como una oportunidad para la comunicación, la colaboración, el compromiso, el ejercicio de un sentimiento transformacional, la innovación reflexiva y crítica, entre otras. De este modo, nuestra experiencia b-learning con herramientas web 2.0, pretende convertirse en una oportunidad para la expresión compartida que irradie en forma significativa un pensamiento vivido fruto de la interacción efectiva con el medio desde el ejercicio de la competencia emocional.

Palabras clave: PBL, b-learning, Web 2.0, comunicación, innovación curricular, competencia emocional.

Abstract:

It comes happening from continued way certain spacing between educative space and social reality affirming that antagonistic relation between both. Under this consideration, the didactic-pedagogical and organizational change is satisfied, today more than ever, like a reclamation that at the same time seeks to take advantage of integration the TIC to establish significant the learning processes and education and to consider the management and practice of the knowledge. Thus, the learning based on projects (PBL) are satisfied like an opportunity for the communication, the collaboration, the commitment, the exercise of a transformational feeling, the reflective and critical innovation, among others. In this way, our experience b-learning with tools Web 2,0, tries to become an opportunity for the shared expression that

¹ Universidad de Granada. jttorres@ugr.es

² Universidad de Granada. marianhl@ugr.es

³ Universidad de Granada. jmarin@ugr.es

⁴ Universidad Internacional de la Rioja.

⁵ Miembro Grupo de Investigación AREA. acaso4@hotmail.com

radiates significant a thought lived fruit on the effective interaction with means from the exercise of the emotional competition.

Key words: PBL, b-learning, Web 2,0, communication, curricular innovation, emotional competition.

1. Introducción

1.1 Transferencia a la práctica

Este artículo viene derivado de un Proyecto de Innovación Docente financiado por la Universidad de Granada (09-236, Posibilidades de integración de herramientas web 2.0 y cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior) y que culminó con una publicación donde se integraron colaboraciones de diferentes Universidades y Departamentos (Trujillo, Raso, El Homrani e Hinojo, 2011), con el objetivo último de realizar implementaciones e innovaciones metodológicas en la docencia universitaria. Esta experiencia se fundamentó en los aprendizajes basados en problemas (PBL) dentro de lo que hoy día se ha dado en llamar metodología didáctica B-Learning y mediante la utilización de herramientas web 2.0. que motivan y justifican, precisamente por sus características definitorias (usabilidad, posibilidad colaborativa, gratuidad, sencillez, etc.), un ofrecimiento y enormes posibilidades didáctico pedagógicas de gran calado para la Educación Superior.

1.2 Antecedentes: WEB 2.0 Y B-Learning en la Educación Superior.

En uno de los proyectos querían conocer cómo se construyen las casas. Para ello invitaron a un padre, que es albañil, que incluso trajo ladrillos y cemento para que pudieran hacer masa. Otro padre, que es aparejador, les explicó cómo es su trabajo y les mostró diferentes tipos de planos. También analizaron las normas subsidiarias de edificación, estudiaron el problema de la vivienda y hasta llegaron a hablar con un empleado de un banco sobre el tema de los créditos. El pasado curso, dentro del proyecto sobre cine que llevaron a cabo los de tercer ciclo y en el que tenían que hacer una película en todas sus fases (guión, grabación, interpretación, montaje,...), invitaron a una amiga de una de las maestras a mostrar cómo llevaba a cabo su trabajo (Luna, 2008: 24).

Queríamos empezar este artículo con estas palabras que tanto han significado a lo largo de nuestra experiencia docente y vemos reflejadas en la historia de vida de este autor. A nuestro parecer, los centros educativos de los niveles de Primaria y Secundaria, desarrollan frecuentemente procesos de

aprendizaje basados en proyectos que intentan conectar con la realidad de una manera efectiva desde el conocimiento y la reflexión teórica. Sin embargo, quizás, este hecho no parece darse tan a menudo en los centros de Educación Superior. Nuestra formación pedagógica, decidida y manifiesta, o eso creemos, en toda nuestra docencia en el aula, revela nuestro absoluto convencimiento de la necesidad de instaurar una clase que abra su sentimiento de conocer al exterior y establezca los lazos pertinentes de retroalimentación para construirse y significarse. Con ello, expresamos la necesidad de conectar con el entorno, con ejemplificaciones de la vida real que enlacen lo tratado en el aula. Y todo ello, a pesar de lo vertiginoso que pueda parecer el procedimiento, de la inseguridad que pueda subyacer, de la necesidad de la implicación del alumnado, de la consideración en la apertura hacia la comunidad, de la interdisciplinariedad, de un todo sin lugar a dudas complejo pero que promueve, así lo constata la experiencia, aprendizajes evidentemente significativos y que perduran en el tiempo y en el espacio.

55

Recordamos también, al inicio de nuestra labor docente universitaria, tras como argumentamos y recalcamos, una amplia experiencia en Primaria y Secundaria, el diálogo a modo de denuncia que los alumnos/as, dentro del Proyecto de Innovación Docente (09-32) "Orientación y tutoría universitaria dirigida al alumnado de nuevo ingreso de la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla", subvencionado por la Unidad de Innovación de la Universidad de Granada, manifestaron en los momentos iniciales de desarrollo del mismo: "yo lo único que quiero es obtener el título y después ya me enseñarán en la academia lo que tengo que hacer para las oposiciones y ser maestro. También luego la experiencia me enseñará".

Este proyecto ha estado dirigido al alumnado de las siete especialidades del título de Maestro. Su objetivo final (Herrera, 2009), fue la orientación y tutoría universitaria desde tres ámbitos: personal, académica y profesional. Para ello, han participado 13 profesores que han realizado las funciones de profesores tutores y 88 alumnos. Se ofertaron tutorías grupales e

individuales así como diferentes actividades formativas (jornadas, charlas y cursos) encaminadas a conseguir la integración del alumnado universitario de nuevo ingreso. Además, se diseñaron e implementaron diferentes instrumentos (fichas, hojas de seguimiento y cuestionarios) para la recogida de información desde el comienzo de la experiencia hasta la evaluación final, realizada tanto por tutores como alumnos/as autorizados/as.

Consecuentemente, tras reflexionar ante dichas afirmaciones, nos preguntábamos qué estábamos haciendo para que el alumnado se pronunciara de ese modo y valoramos nuestra labor docente, en un visionado fugaz y secuencialmente lineal, como carente de compromiso hacia la transformación social y anterior ejercicio de aplicación eficaz entre teoría y praxis. Queremos decir que en muchas ocasiones habíamos olvidado vincular nodalmente nuestro discurso de la materia y/o asignatura correspondiente para hacer comprender la valía del mismo con respecto a su aplicación práctica. Explicar el Diseño, desarrollo e innovación del currículum desde un plano teórico parece oportuno, pero quedarse ahí sin más, no tanto. Y empezamos a comprender que la identificación con un paradigma educativo y los principios de actuación que lo delimitan deben cumplirse en la intervención práctica para con ello transformar mejorando, desde el compromiso, nuestro entorno social. Así lo intentamos, bien digo, lo intentamos, nuestros alumnos/as y nosotros, sus conocidos, otros compañeros docentes de diferentes niveles, y otros miembros de la comunidad que tuvieron voz en torno a un gestor de contenido (*Learning Content Management System [LCMS]*) que creamos al efecto. No sabemos ciertamente si lo conseguimos, dignificar la necesaria relación entre teoría y praxis, a través de Aprendizajes Basados en Problemas (*Problem-based learning [PBL]*), pero al menos lo intentamos y recordamos aquella reflexión que nos propusimos, en otro tiempo, inculcar a nuestros alumnos/as en el ejercicio docente de la especialidad de Educación Física: a la pregunta de para qué nos sirve esto, siempre les afirmamos: el gusto por el ejercicio físico y la salud relacional que conlleva son una garantía para aprenderlo. Además, insistimos: sabrás nadar para no ahogarte, sabrás jugar al baloncesto para hacer amigos, conocerás tu pulso para controlar tu cuerpo, apreciarás la dieta pues te sentirás bien, concurrirás al juego colectivo en

busca de autoafirmación y colaboración, como al individual para el logro de la capacidad de superación y sacrificio. Quizás todo ello te valga para la vida y ser mejor persona. Esta es nuestra historia.



Figura 1. Necesidades de cambio metodológico en la Educación Superior interpretadas por Tonucci, (2007)

Por consiguiente, la visión global de un currículum integrado se hace necesaria en este presente que manifiesta una gestión del conocimiento efectiva. Estar lejos de la realidad no hace más que confundir y desorientar, pues nuestro alumnado reclama la consideración de atender a sus necesidades, necesidades de la vida real que precisan aprehender aprendizajes que den respuestas y consideren el entorno y la colaboración como elementos constituyentes, para en definitiva poseer la capacidad de intervenir y transformar. Por ello, la reflexión crítica que debemos hacer en torno al ejercicio del currículum ha de conformar espacios de reclamo futuro que consideren la practicidad de los aprendizajes y su valía. No podemos seguir limitando los aprendizajes y las enseñanzas al aula pues la vida es más que ello, mucho más. Olvidemos la demagogia y los modelos pedagógicos añejos y busquemos soluciones a problemas que superen este desfase.

En los últimos tiempos, el desapego íntimo de muchos estudiantes hacia la escuela tradicional, que siempre ha existido, se ha hecho más radical y explícito. Cada vez más, la cultura que ofrece la escuela (escrita, analógica, fragmentada, en profundidad, absoluta e inmutable)... Cada vez más, el modelo de organización de la sociedad adulta, vinculado a las ideas de democracia, autonomía, participación, estado de derecho, constitución, etc., se ve poco reflejado en la cultura organizativa de las escuelas y del sistema

educativo en su conjunto. En definitiva, cada vez se manifiesta con más radicalidad el antagonismo entre la escuela y la realidad social, entre los contenidos escolares y los problemas socio-ambientales, y entre la vida escolar y la vida cotidiana (Porlán, 2008: 79).

Por ello y de acuerdo con las consideraciones que ofrecen Rivero y Solís (2008), nos situamos pues en un modelo de desarrollo del currículum que implique:

- Considerar la realidad y los problemas que nos plantea como objeto de estudio.
- Organizar los contenidos en torno a la investigación de las problemáticas que nos proporciona el medio y que son relevantes para nuestras finalidades educativas, e interesantes, significativos y funcionales para el alumnado.
- Elaborar las respuestas a esas problemáticas integrando los contenidos (científicos, cotidianos, sociales, ideológicos, etc.) adecuados para resolverlos.
- Utilizar un enfoque metadisciplinar para orientar esa integración de contenidos de distinto tipo y naturaleza.
- Propiciar situaciones que permitan un tratamiento parcelado e independiente de algunos contenidos que así lo requieran (aprendizaje de técnicas, de algunos procedimientos específicos, análisis profundos de aspectos concretos, etc.) y cuyo dominio sea necesario para abordar la complejidad del conocimiento escolar, dentro de un marco tendente a la educación global del alumnado.

O como indica Porlán (2008), respecto a la escuela que necesitamos y queremos:

- Centrada en los estudiantes y su desarrollo integral (corporal, intelectual, social, práctico, emocional y ético).
- Con contenidos básicos vinculados a problemáticas relevantes, la calidad frente a la cantidad, la integración de materias frente a la separación.
- Con metodologías de investigación que promuevan aprendizajes concretos y funcionales, al mismo tiempo que capacidades

generales como la de aprender a aprender. Donde el esfuerzo necesario para aprender tenga sentido.

- Con recursos didácticos y organizativos modernos y variados. Una escuela que utilice de forma inteligente y crítica los medios tecnológicos de esta época.
- Con formas de evaluación formativa y participativa que abarquen a todos los implicados (estudiantes, docentes, centros, familias y administración), que impulsen la motivación interna para mejorar y que contemplen a las personas en todas sus dimensiones.
- Con docentes formados e identificados con su profesión. Mediadores críticos del conocimiento. Dispuestos al trabajo cooperativo y en red. Estimulados para la innovación y la investigación.
- Con una ratio razonable y con profesorado ayudante y en prácticas. Con momentos para diseñar, evaluar, formarse e investigar.
- Con un ambiente acogedor, en el que los tiempos, espacios y mobiliarios estimulen y respeten las necesidades y los ritmos de los menores.
- Cogestionada, con autonomía, por toda la comunidad educativa. Que promueva la corresponsabilidad del alumnado. Comprometida con el medio local y global.
- Auténticamente pública y laica. Con un marco legal mínimo basado en grandes finalidades y fruto de un amplio consenso político y social.

La vieja idea de que con sólo dominar el contenido, para el docente, es suficiente parece que hoy día no tiene cabida en nuestro contexto educativo. El cambio es preciso y necesario y hemos de significar los principios, para ello, que diferentes movimientos como la Institución Libre de Enseñanza (ILE), los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP), etc., e individualidades como Freire, Giner, Montessori, etc., nos transmitieron en su día como principios de

innovación para la mejora y la calidad de la educación. Martínez (2007:18) conmemorando palabras de Giner respecto de la ILE nos ofrece un espectro ideario de la organización y la persona que queremos:

La Institución prepara alumnos para ser en su día abogados, médicos, científicos, literatos, ingenieros, etc., pero sobre eso y antes que todo eso, hombres, personas capaces de concebir un ideal, de gobernar con sustantividad su propia vida y de producirla mediante el armonioso consorcio de todas sus facultades...la diferencia entre el hombre culto y el inculto no estriba precisamente en las cosas que ambos hacen, sino en el modo de hacerlas; y la educación, que eleva al individuo a la primera de dichas categorías, no tiene por objeto conducirlo a fines diferentes de los que a todos son comunes, sino tan sólo disponerle para cumplirlos mejor y obtener de su cultivo lo que éste no puede dar abandonado a la ventura.

En estos procesos de innovación pedagógica, no hay duda alguna, de que una de las señas de identidad más valorada es el poder del acto comunicativo. Aquel que genera un entorno propicio para la interacción, donde es fácil cuestionar y responder, construir y concluir conocimiento, identificarse con el grupo, etc. Y es que la construcción activa precisa del compromiso para el diálogo conformando un espacio multidireccional de relaciones de pensamiento que observan en la palabra su vehículo conductor y primario. Por ello, precisamos de la figura de un profesor que facilite el diálogo, la capacidad para interactuar, que no presente patrones rígidos en su actuación dentro y fuera del aula, que comprendan que todos pueden enseñar y siempre colectivamente las aportaciones son de mayor calidad, que haga reinar la tolerancia en la opinión, que facilite el intercambio experiencial, que haga fluir el discurso como método de actuación para la generalización, socialización e interiorización de su uso, que en definitiva construya un ambiente que otorgue el derecho a la palabra y justifique el gozo por compartirla. Las herramientas Web 2.0, a las que hacemos referencia con anterioridad, potencian de manera inequívoca cada una de las características citadas y así, pueden y han de conformarse, como elementos de análisis e implementación en los procesos de E-A.

Sin lugar a dudas nos encontramos en una situación de cambio que es

preciso aprovechar desde la introducción significativa de modificaciones metodológicas que faciliten el correcto desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Un necesario acercamiento práctico a la competencia en el manejo de la información que sitúe a los alumnos/as como generadores de conocimiento y facilitadores de la acción comunicativa y que no haga de ellos/as simples consumidores de información. Se trata, pues, de desarrollar capacidades y habilidades en el manejo de las herramientas multimodales telemáticas entre las que se encuentran las propias de la Web 2.0. Pretendemos el tratamiento significativo de la información, el análisis, síntesis y estructuración de la misma, su conceptualización, el pensamiento sistémico y crítico, la investigación acción y la metacognición ahondando en las propiedades del trabajo colaborativo y cooperativo (Trujillo, Raso e Hinojo, 2009).

Así, la intervención del alumnado en el desarrollo de clase, en base a principios del acto comunicativo, confluye hacia la relación de experiencias contadas que se relacionan en torno al constructo que el docente va conformando en esta interacción, desde el compromiso metodológico con las preguntas abiertas y establecimiento de continuidad para convivencias anteriores. Y todo ello desde la consideración y el convencimiento firme de que todos tienen la capacidad competencial para poder aportar conocimiento. La gestión del mismo, por lo tanto, es compartida y comprometida. La linealidad entre lo ya aprendido y lo que se aprende con posterioridad y la apertura para la participación expresiva y dialógica ofrecen una oportunidad para la creación de un entorno de aprendizaje que ofrece seguridad emocional y por ende confianza y aceptación. Tal y como afirma Esteve (2009:57), siguiendo a Carretero (2004), Mercer (2001), y Van Lier (1996), podríamos hablar de interacción contingente, la cual incluye dos aspectos estrechamente relacionados entre sí: el diálogo y la conversación. Afirma que dentro de la dinámica interactiva que fundamenta una conversación se destacan los deseos, intenciones y comportamientos de los participantes a lo largo de un intercambio que va conjugando las distintas aportaciones

individuales en un constructo compartido. Extrapolar las bases de la conversación en situaciones de la vida cotidiana al intercambio en el aula significa, por parte del docente, dinamizar las sesiones de clase de tal manera que, aun teniendo unos objetivos prefijados, siga la orientación que va adquiriendo el intercambio de tal suerte que llegue a ajustarse a las necesidades y las cuestiones que emergen de los alumnos, decidiendo momento a momento, cuál es el mejor camino a seguir.

Esta misma autora incide, de igual modo, en otro concepto, andamiaje colectivo, que es interesante considerar. Así afirma que el andamiaje (acompañamiento activo por parte de la persona experta mientras que la persona que aprende intenta realizar la tarea), inicialmente reservado al adulto o al docente, se ha extendido a la acción de cualquier otro participante (andamiaje colectivo). Se trata de un proceso interactivo en el cual, por un lado, la acción del participante menos competente es igualmente importante, en tanto que puede llevar la iniciativa para que su interlocutor le dé el soporte que necesita; y, por otro, no es un artefacto estático sino más bien un proceso de una acción conjunta.

Como venimos observando, la importancia del lenguaje a través del diálogo como mediador en los procesos de enseñanza-aprendizaje (E-A) resulta de trascendental importancia. Pero, esta metodología basada en la actividad del alumnado y el diálogo interactivo dentro del aula no está exenta de dificultad, pues supone una lucha contra la creencia estereotipada de que el aula que habla denota síntomas de descontrol y desorganización. Luchar contra el prestigio del silencio se conforma como tarea ardua, pero hemos de defender la creencia del aula y del centro como espacio dinámico e interactivo, donde fluye el conocimiento compartido a través de relaciones dialógicas. La comunicación es poder y en base a ella hemos de construir referencialmente este nuevo entorno de libertad. La palabra ha de circular sin monopolios de ningún tipo, sin sentirse constreñida por marcos de continente formal, pues la informalidad, en muchas ocasiones, nos hace transmitir en mayor medida verdades más acentuadas.

Ante lo expuesto podemos afirmar que, en el momento actual precisamos pues de una Universidad comprometida en la que ha de subyacer

inteligencia personal y colectiva, capacidad crítica, practicidad experimental para la creatividad y la transformación y pensamiento autorregulado y reflexivo.

Tal y como afirma Fainholc (2010), se trata, así, de asegurar (o superar la escasez) lo siguiente:

- Fomento a la creatividad, reinención de procesos, productos y acciones, aplicación de ideas y talento en entornos que favorezcan la autogestión y la cogestión contextualizada y distribuida de las propuestas distribuidoras de enseñanza superior, como agencias sociales articuladas y de modo socialmente activo, proactivo e integrado, con un financiamiento sostenido (con rendición de cuentas por resultados de los programas propuestos) dado por la generación, la producción y la multiplicación de conocimiento que comprometen cuestiones científico-tecnológicas y de innovación y desarrollo, de fuerte aterrizaje social.
- La imaginación y la creación de espacios de diálogo, en comunidades reales y virtuales de práctica y de producción de conocimiento y otras afines, con la articulación de acciones concretas de cooperación comprometidas con la reforma de los sistemas de enseñanza, investigación, acercamiento a las empresas, a diversas instituciones de la sociedad, etc. a fin de remover anacronismos, prejuicios, deficiencias y brechas: se comienza a ver la concreción de principios consensuados e identificados con el ideario perfilado.
- El fortalecimiento y el aseguramiento de la calidad en la enseñanza superior virtual porque existe conciencia de cumplir con ciertos estándares mínimos que garanticen que el egresado posee las competencias para desempeñarse adecuadamente en sus roles y funciones, acordes a las necesidades del ya segundo decenio del siglo XXI. Se apoyan entonces el concepto y el compromiso de metas de superación continua, mejoramiento de la enseñanza, actualización permanente del profesorado, la profundización y articulación de la investigación y el desarrollo con diversas áreas comunitarias, aumento de

la responsabilidad social, etc., todo ello hacia la inclusión social: hoy una enseñanza de calidad significa aceptar y contener las mayores manifestaciones de la diversidad.

En consecuencia, y en palabras de esta misma autora (Fainholc, 2010: 8), hemos de considerar que:

a) por un lado, no es suficiente introducir en estas instituciones tecnologías potentes como innovaciones, sino que también hay que introducir conocimiento (interdisciplinario, recursivo, descentralizado, democrático, etc.) para entender los nuevos procesos sociales y culturales que emergen a fin de identificar su impacto en las personas, grupos y organizaciones diversas, y

b) por otro lado, la tecnología arrasa, penetra y tensiona –más aún desde el punto de vista ético, emocional y socio-cognitivo– todas las situaciones cotidianas (como por ejemplo el uso masivo de los teléfonos móviles y la posibilidad protagónica de producir saber e incluirlo en Internet con el Web 2.0), que hacen que toda organización social y, más aún, la universidad deba entender estos temas para controlar y enseñar a controlar reflexivamente la tecnología que se usa (y no al revés). Más aún, si se trata de buscar utilidades éticas acopladas a lo creíble/verificable al aprovechar la conectividad regional, global y, por ende, local, en los programas educativos.

Las instituciones de Educación Superior se encuentran en un momento crítico en su larga trayectoria como productoras y difusoras del conocimiento y han de enfrentarse a enormes desafíos globales entre los que podemos citar el rápido desarrollo de la ciencia y la competencia enorme que se registra entre sociedades cada vez más multiculturales que son dominadas por el sistema de mercado. Precisamos pues de un nuevo entorno, de una nueva Universidad innovadora que haga su funcionamiento distribuido y transformacional, donde la Comunidad Educativa se conforme como motor indiscutible para la innovación y la mejora.

2. Metodología de la Investigación: Aprendizaje Basado en Problemas (PBL) y desarrollo de la competencia digital. Una experiencia práctica en la Educación Superior

Nuestras guías docentes, tratándose específico en nuestra descripción el caso de la asignatura Diseño, desarrollo e innovación del currículum (DDIC), (<http://www.faedumel.es/>) reflejan cómo pretendemos desarrollar proyectos de actuación e intervención relacional con el entorno próximo y todo ello delimitado con la integración de herramientas Web 2.0 para su desarrollo. Con ello facilitamos la difusión e intervención de la comunidad educativa en todos y cada uno de los proyectos. Los objetivos pretendidos han sido:

1. Gestionar el conocimiento de una manera efectiva y colaborativa a través de herramientas Web 2.0.
2. Promocionar el estableciendo de redes interdisciplinarias cooperativas.
3. Inculcar el desarrollo de la competencia emocional desde la responsabilidad, el compromiso y la integración en comunidades de aprendizaje.
4. Conformar bancos de recursos basados en estándares reutilizables y accesibles.

En cuanto a las actividades colaborativas desarrolladas podemos destacar, entre otras, las siguientes:

- **GESTORES DE CONTENIDO.** Se pretendió promover la edición compartida en torno a proyectos de LCMS (Learning Content Management System). Generamos un sistema integrado de formación permanente, a través de la plataforma www.webnode.com, promoviendo el desarrollo del aprendizaje colaborativo en red y la gestión de conocimiento compartido, que aproveche al máximo los procesos de reproducción del conocimiento y el capital intelectual disponible. Su organización queda detallada en metacategorías y categorías relacionales.



Figura 2. LCMS colaborativo generado y editado por el alumnado

Fuente: <http://ddic-celia.webnode.es>

- **PROYECTOS COLABORATIVOS EN LA COMUNIDAD.** Desarrollo de Proyectos de participación activa de la Comunidad Educativa. Se generan espacios de colaboración abierta para con el entorno (Wiki, blog, Google Drive, etc.) que facilitan la intervención comprometida de la Comunidad. Además, a través de una experiencia de escuela expandida y bancos de recursos de conocimiento similar a la experimentada por el IES Antonio Domínguez Ortiz de Sevilla (<http://11festival.zemos98.org/La-escuela-expandida-el-documental,1177>), logramos mantener contacto directo, con presencia en nuestras aulas, de diferentes expertos temáticos que lograrán establecer vínculos entre teoría y praxis, en un esfuerzo por recuperar el valor del aprendizaje, la cooperación y el trabajo en equipo que muchas veces el sistema educativo desintegra en pro de los planes de estudio, las políticas y los presupuestos. La experiencia valora que quizás aprender y enseñar pueda concebirse de una manera diferente. El ejemplo más relevante es el proyecto SISED (<http://www.wix.com/sised1/sised>) que pretendió valorar el poder y la importancia de las redes sociales en cuanto a la labor y acción tutorial entre alumnado novel y experto, y profesorado.
- **REFLEXIONES BLOG Y MICROBLOGGING.** Se pretendió potenciar el discurso crítico y constructivo a través de la generación de grupos de discusión presencial y virtual dónde la participación y el diálogo sean principios de actuación definitoria. De igual modo se potencia el acto comunicativo a través del portfolio integrado en la plataforma (LCMS) y el uso de Twitter para la comunicación en diferentes espacios y tiempos.

- **CINE FÓRUM.** Promover y activar un cine fórum temático que inserte el visionado y posterior reflexión en cada uno de los bloques de contenido completando esta experiencia individual mediante el diálogo, estimulando la expresión de las emociones suscitadas y las ideas sugeridas. Se persigue una reflexión crítica sobre las propias actitudes, valores y creencias. El diálogo de grupo debe ser la vía que permita manifestar y contrastar las respectivas posturas personales y, de esta forma, confrontándolas, revisar su validez, descubrir nuevas perspectivas, evidenciar eventuales prejuicios, etc. Se proyectan diferentes películas relacionadas con la asignatura: “Los chicos del coro”, “La clase”, “La lengua de las mariposas”, etc. También se proyectan documentales entre los que se encuentran:

<http://www.rtve.es/television/20101213/crear-hoy-escuelas-manana/385896.shtml>

<http://www.rtve.es/television/20110629/aprender-mejor-forma-diferente/444403.shtml>

<http://www.rtve.es/television/20110119/documentos-tv-vi-premio-derechos-infancia-periodismo/396237.shtml>

<http://www.youtube.com/watch?v=T6KI7OTknn0>

<http://www.documentales-online.com/tiempo-de-secundaria-documentos-tv/>

- **PROFESORADO REFLEXIVO.** Se puso en marcha una experiencia educativa general que supuso una promoción para la capacitación y el desarrollo profesional (integración de la teoría y la práctica, adquirir experiencias derivadas del conocimiento y de su aplicación profesional, desarrollo de habilidades y competencias profesionales derivadas de experiencias de primera mano, adquirir normas y actitudes específicas para la profesión, comprender el contexto y la organización de la profesión y desarrollar habilidades de la propia práctica y autoevaluarse profesionalmente, etc.) a través de la generación de un Proyecto de investigación interdisciplinar llevado a cabo por diferentes profesores de varios departamentos de la Facultad (Proyecto de Innovación Docente

(09-32) Orientación y tutoría universitaria dirigida al alumnado de nuevo ingreso de la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla)

- **HERRAMIENTAS WEB 2.0 E INTEGRACIÓN EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE.** Ampliamos la competencia digital inserta en el desarrollo de todos los proyectos (Prezi.com, Google docs, Wikispaces, Mydocumenta, Edugloster, etc.) valorando la capacidad para establecer previamente mapas conceptuales que integren el saber, saber hacer y saber ser propuestos y así generar un reconocimiento optimizador integral de las personas implicadas.



Figura 3. Ejemplificación proyecto Prezi.com como modelo para el alumnado

Fuente: <http://prezi.com/5rc7zhqaw8n6/jaodie-2010>

- **BANCOS DE RECURSOS.** Promocionamos el cambio metodológico para la gestión efectiva del conocimiento a través de categorización taxonómica y creación de bancos de recursos, el aprendizaje holístico, el desarrollo de habilidades comunicativas y especialmente el trabajo en red y el consiguiente establecimiento de posibles redes profesionales sostenibles. Todo ello, queda reflejado en los gestores de contenido virtuales del alumnado.
- **EMOCIONES.** Consideramos, en todo momento, la competencia emocional como referente para el desarrollo de los PBL, apreciando a todos los elementos constituyentes del proyecto (personales, materiales, etc.) de igual manera e importancia. Cada persona puede y debe aportar al conjunto desde el sentimiento interno de aceptación y valoración. Todos los proyectos parten de necesidades personales y motivaciones comunitarias.

- **TRABAJO DE CAMPO.** Generamos un trabajo de investigación de campo efectivo y plural que considere la aplicación práctica de los aprendizajes y actúe como transformador social desde la implicación comprometida. Todos los proyectos se llevan a cabo en algún centro educativo formal o informal con el fin último de la aplicación práctica de todo el contenido referente al marco teórico.
- **RED SOCIAL INTERUNIVERSITARIA.** Se pretendió cimentar un canal educativo con herramientas Web 2.0 que promueva la apertura de nuestra área de conocimiento y establezca lazos de unión y retroalimentación bidireccional para con la comunidad. La creación y edición del mismo ha de conformarse como eminentemente participativa y ser un canal de difusión de opiniones para consideraciones futuras en pro de mejora y logro de la calidad. La experiencia se desarrolla a través de la Red social Ning.
- **EVALUACIÓN PLURAL.** Rediseñamos los procesos de evaluación integrando, de igual modo, las TIC en ellos, y promoviendo la coevaluación y autoevaluación como nuevas formas transformadoras de los métodos tradicionales. Del mismo modo, comunicamos los logros para compartirlos en comunidad y generar bancos de recursos que relacionen ejercicios y propuestas en torno a buenas prácticas. Todo ello se realiza a través del gestor de contenidos.
- **CAMBIO DE ACTITUD.** Parece pues que, compartir con los demás todo aquello relativo a nuestra producción reflexiva es una buena práctica, que seguramente a la larga repercute directa o indirectamente en nuestra labor y en el desarrollo integral de nuestra persona. Nos encontramos ante un cambio de actitud que precisa el nuevo entorno y sociedad en la que nos encontramos. La idea es enriquecerse con las aportaciones de unos y otros, en base a la ejecución, promoción y desarrollo de proyectos comunes en torno a intereses igualmente identificables y prácticos. En todo momento, el

alumnado y profesorado implicado, conoce las aportaciones de unos y otros.



Figura 4. Red Educativa. Web colaborativa de aprendizajes basados en proyectos

Fuente: <http://www.jttorres.es>

3. Resultados y Discusión de la Investigación

Educación desde la competencia emocional para así conformar un clima educativo de confianza donde reine la palabra y el acto comunicativo, y la metodología empleada gire en torno a paradigmas socio-críticos y ecológicos, en los que prime la inspiración creativa del alumnado y logre la transformación efectiva desde el compromiso con Red. Éste ha de ser un objetivo prioritario en nuestra labor y ejercicio docente. Una pedagogía de valores, basada en proyectos que resuelven problemas conectados con la vida, que consideran a la comunidad como un referente y que ensalcen hechos y personas dignas de alabanza, pues fueron considerados como buenas prácticas. Afrontar los retos de la institución educativa hoy, significa aceptar y considerar las experiencias pasadas, valorándolas en su justa medida e incardinándolas con el tiempo presente para construir un efectivo andamiaje de relaciones nodales entre circunstancias presentes, pasadas y futuras. Generar emociones y sentimientos positivos para incrementar la propia satisfacción personal y profesional, pues como afirma Hué (2008): "redundarán en la mejora del clima de clase y un mayor progreso en la marcha del aprendizaje del alumnado". Indica como competencias emocionales a desarrollar las siguientes: autoconocimiento, valoración personal, autocontrol, motivación docente, conocer al otro, valorar al otro e incremento del liderazgo docente.

El uso de herramientas Web 2.0, insertas dentro del desarrollo de experiencias basadas en resolución de problemas (PBL), confirma la excelencia de dichas prácticas para el desarrollo de las competencias básicas y la mejora, de igual modo, de los rendimientos académicos. Así lo detallan Cabero (2010), Cabero, López y Llorente (2009), González Vallés (2011), Marín de la Inglesía(2010) y Trujillo (2011), entre otros. En nuestro caso observamos la satisfacción motivacional y la mejora de los rendimientos en la opinión del alumnado registrada en el foro de la experiencia, creado al efecto y donde los alumnos/as iban clarificando opiniones en torno al desarrollo:

“Una herramienta Web 2.0 permite la participación activa tanto de los docentes como de los discentes. Ambos, pueden crear sus contenidos, comentar sobre otros, enviar y recibir información... al ser más dinámica, aumenta el interés por la misma y los alumnos permanecerán más atentos” (BEG, 25/01/11).

“La Web 2.0 es una evolución de Internet el cual engloba una serie de herramientas, cuya característica principal sobre la tecnología reside en el cambio de protagonismo en el usuario” (NBM, 30/11/10).

“Creo que cualquier herramienta Web 2.0 puede mejorar las relaciones entre docentes y alumnos, ya que nos abren un gran abanico de posibilidades a la hora de trabajarlas en el aula. Tenemos que pensar que nuestros futuros alumnos están sometidos constantemente a estos avances tecnológicos. Muchos tienen en casa ordenadores, consolas, etc. por este motivo, debemos trabajar bastante lo que queramos transmitirles, y que verdaderamente les cause interés. Por ello, debemos innovar constantemente y pienso que las herramientas Web 2.0 son una buena idea para conseguir estas expectativas” (CSA, 30/11/10).

“No hay duda que los resultados han sido excelentes. Sólo hay que ver las calificaciones obtenidas por todo el grupo. Hemos mejorado contenidos, creatividad, participación y especialmente el compromiso por y para aprender. Ha sido una experiencia fantástica donde hemos sido verdaderos protagonistas. Además, todo lo aprendido tiene aplicación en nuestro entorno

más cercano" (AJS, 10/01/11).

También tuvo lugar una observación participante como método interactivo de recogida de información (seis fichas de observación registradas por los tres profesores), donde los investigadores se implicaron como observadores en los acontecimientos desarrollados en esta experiencia. En torno a la comprensión del fenómeno, priorizando la observación y los propósitos de la investigación sobre la participación ofrecemos los siguientes datos agrupados alrededor de tres dimensiones de análisis: dimensión identificativa, dimensión didáctico-pedagógica y dimensión valorativa.

1. En cuanto a la **dimensión identificativa** se explica la forma de inicio de la sesión de aprendizaje y la participación activa del alumnado, advirtiendo una gran curiosidad y deseo por aprender a través del Gestor de contenidos, y mostrando un gran interés en el desarrollo de las tareas

propuestas por lo que se promueve un diálogo efectivo, debate y discusión constructiva a nivel de gran y pequeño grupo. También se advierte un nivel inicial primario en cuanto al conocimiento de herramientas 2.0 y uso e integración de metodologías activas.

2. Referentes a la **dimensión didáctico-pedagógica** los alumnos identifican la labor del profesor en la promoción participativa del alumnado en los procesos de evaluación. De igual modo, se permite el intercambio de ideas en torno a un clima de confianza, aceptación y respeto y, se concluye la valía de la creatividad y el aprendizaje colaborativo en el desarrollo de las sesiones. También se registra, en opinión del alumnado, lo apropiado de las estrategias y técnicas utilizadas por el profesorado, promoviendo la participación activa y estableciendo redes y comunidades de aprendizaje efectivas y duraderas en el espacio-tiempo. Se concluye pues un buen nivel de aceptación de estas propuestas metodológicas, a pesar de las dificultades de inicio derivadas del desconocimiento previo en otras áreas de conocimiento, y afirmando obtener mejores resultados académicos, desarrollando competencias básicas y reforzando aprendizajes en torno a criterios de creatividad y complementarios al propio contenido específico de la asignatura.

3. Por último, la **dimensión valorativa**, el alumnado expresa satisfacción al desarrollar las actividades propuestas y/o complementarias, evidenciándose en la existencia de un mayor aprendizaje, participación, desarrollo de la competencia emocional a través del trabajo colaborativo, compromiso, entusiasmo y perseverancia en el desarrollo de cada sesión de Enseñanza-Aprendizaje (E-A). Se aprecia, del mismo modo, que al estar más motivados, también el tiempo de dedicación a la asignatura es mayor y el nivel de compromiso, en cuanto a la transferencia de conocimiento e implicación en la red, mucho más elevado.

Para terminar, también a nivel cualitativo, se proyectó un grupo de discusión, integrado por seis alumnos/as pertenecientes al grupo en el que se desarrolló la experiencia y dos profesores del Grupo GRIN-UGR (Aprendizaje e Investigación en Internet) de la Universidad de Granada, para la obtención de datos relevantes en nuestra investigación y experiencia de integración TIC con metodologías activas. Para organizar este tipo de datos, hemos clasificado la información obtenida por campos, a través de un sistema de categorías que nos permite reducir datos y estructurarlos. La categorización se lleva a cabo tomando como referencia primaria los objetivos planteados. Las metacategorías resultantes fueron: Web 2.0 y gestión del conocimiento, Redes y comunidades de aprendizaje, Competencia emocional y Bancos de Recursos.

Entre las conclusiones, relevantes y haciendo mención a cada una de las metacategorías, cabe destacar:

- Las enormes posibilidades que ofrecen las herramientas 2.0 para su integración en los procesos de E-A y su capacidad para gestionar conocimiento de manera constructiva, significativa e innovadora. Al (2) así lo corrobora: "...y es que cada día te das cuenta que descubres algo nuevo y puedes utilizarlo para gestionar nuestra página. Al final, ves la Web y dices: ¡no me lo puedo creer!
- Respecto a Redes y Comunidades de aprendizaje y Competencia emocional GRIN (1) parece indicarnos que "...el camino a seguir está

en el desarrollo de comunidades de aprendizaje que impliquen a personas en su desarrollo desde la competencia emocional. Si damos y ofertamos responsabilidades y las personas se sienten partícipes e importantes en el proceso de aprendizaje no dudéis que la organización funcionará. Sólo necesitamos compromiso desde la motivación y lo emotivo".

Por último, la labor en la creación de recursos y bases de datos reutilizables y basadas en estándares parece ser de relevante importancia. Observamos nuevamente la necesidad para el compromiso y la transformación social. GRIN (2) desarrolla esta idea: "No podemos seguir sin dirigirnos a la tendencia de la autoría de materiales educativos basados en estándares. Nos llevaría a exportarlos de forma sencilla y flexible a cualquier plataforma, creándose un repositorio magnífico de cursos y material didáctico. Tenemos que poner unidad y criterio en todo esto (...) es la única vía.

Así pues, la intención de todo nuestro desarrollo, ha pretendido significar la relevancia y consideración de propuestas reflexivas en torno al cambio metodológico que se presenta como herramienta inexcusable de innovación curricular. La consideración del alumno/a como eje dinámico y núcleo central de los procesos de Enseñanza-Aprendizaje (E-A), el valor del acto comunicativo y dialógico, la capacidad potencial de desarrollo de los Aprendizajes basados en problemas (PBL), la necesaria reconfiguración del perfil y ejercicio docente, la integración de las TIC, la importancia de la consideración e intervención de la Comunidad, etc. son aspectos de referencia a considerar en la reflexión en torno al marco educativo y, todo ello, como venimos advirtiendo desde la promoción de la competencia emocional, sin la cual es imposible generar innovación y cambio para la mejora. Si llegamos a querernos (docentes-discentes-Comunidad), quizás podremos situarnos y comprender al otro y con ello actuar en conciencia en base al desarrollo comunitario. En busca de líderes transformacionales quizás sea el eslogan que necesitaríamos y estamos en el camino de lograrlo.

4. Conclusiones

Nos gustaría concluir con una pequeña reflexión, citada en otro momento,

que cierra de manera apreciada el desarrollo conjunto llevado a cabo, y que nos sumerge activamente hacia un compromiso educativo:

La realidad nos llama y no podemos quedar indiferentes a su reclamo. Ser competentes en nuestra docencia ha de significar algo más que conocer sin más, y nuestra búsqueda, para y hacia la innovación, no debe perecer nunca. Quizás éste sea el sentido último de la red. Y es que el enfoque competencial presenta como estrategias didácticas la resolución de problemas y los proyectos, promueve un cambio en el contrato didáctico establecido y sugiere cambios en la forma y el fin de la evaluación. ¿Vamos a quedar indiferentes o a asumir la realidad de la necesidad de cambio? (Trujillo, Raso e Hinojo, 2009).

También hemos de subrayar la necesidad de futuras investigaciones que subrayen la importancia de las metodologías activas, la integración de redes y herramientas Web 2.0 en los procesos de enseñanza-aprendizaje, propuestas de trabajo basadas en competencias básicas, comunidades virtuales y conectivismo, que potencien nuevas formas de aprender y participar, y la renovación e innovación donde el usuario sea el verdadero protagonista emocional de su práctica y construcción educativa.

75

Referencias bibliográficas

- CABERO, J. (2010). Los retos de la integración de las TICs en los procesos educativos. Límites y posibilidades. *Perspectiva educacional* 49(1), 32-61.
- CABERO, J., LÓPEZ MENESES, E. y LLORENTE CEJUDO, M. C. (2009). *La docencia universitaria y las tecnologías Web 2.0 : Renovación e innovación en el espacio europeo*. Sevilla. Mergablum.
- CARRETERO ODELL, A. (2004). *El discurso contingente como herramienta pedagógica para favorecer la co-construcción de la docencia en la clase de alemán/LE para adultos en un nivel de principiantes. Un estudio de investigación acción*. Tesis Doctoral. Barcelona.
- ESTEVE, O. (2009). La interacción, un proceso que implica conversar. En *Cuadernos de Pedagogía*, 391, 56-59.

- FAINHOLC, B. (2010). La formación científico-tecnológica digital en educación superior. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)* 7(2). UOC. Recuperado de <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v7n2-fainholc/v7n2-fainholc> (Consultado el: 14/10/2010).
- GONZÁLVIZ VALLÉS, J. E. (coord.)(2011). *La web 2.0 y 3.0 en su relación con el EEES*. Madrid. Visión Libros.
- HERRERA, L. (2009). Orientación y tutoría dirigida al alumnado de nuevo ingreso de la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla. Memoria descriptiva de Proyectos de Innovación docente de la Universidad de Granada (09-32). Recuperado de: <http://www.ugr.es/~ptutoriasmelilla/archivos/MEMORIA0932.pdf> (Consultado el: 10/03/2012).
- HUÉ, C. (2008). Competencias directivas y liderazgo emocional en los centros educativos. Una experiencia en formación de equipos docentes. En *I Congreso Internacional virtual de formación de profesorado*. Recuperado de : <http://congresos.um.es/cifop/cifop2010/paper/download/10651/8521> (Consultado el: 10/03/2012).
- LUNA, F. (2008). El alumnado decide qué se va a trabajar. En *Cuadernos de Pedagogía*, 384, 20-25.
- MARÍN DE LA IGLESIA, J. L. (2010). *Web 2.0: una descripción muy sencilla de los cambios que estamos viviendo*. La Coruña: Netbiblo.
- MARTÍNEZ LÓPEZ, C. (2007). El legado de la Institución Libre de Enseñanza en el proyecto educativo andaluz. *Revista Publicaciones*, 37, 9-18
- MERCER, N. (2001). *Palabras y mentes*. Barcelona: Paidós.
- PORLÁN, R. (2008). No es verdad. Razones para un manifiesto pedagógico. En *Cuadernos de Pedagogía*, 384, 78-81.
- RIVERO, A. y SOLÍS, E. (2008). Ciencia para la comprensión. En *Cuadernos de Pedagogía* 384, 52-56.
- TRUJILLO TORRES, J. M., RASO SÁNCHEZ, F. e HINOJO LUCENA, M. A. (2009). Competencias y nuevas estrategias metodológicas para abordar el espacio docente actual. En *Revista de Ciencias de la Educación*.

Universitas Tarraconensis, XXXIV(III), 63-90.

TRUJILLO TORRES, J. M. (2011). Comunicación, innovación, educación y gestión del conocimiento en torno al uso del podcast en la educación superior *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)* 8(2), 61-76. [Recuperado de consulta: <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v8n2-trujillo/v8n2-trujillo> (Consultado el: 29/03/2012).

VAN LIER, L. (1996). *Interaction in the language curriculum. Awareness, autonomy & authenticity. Applied linguistics and language study*. General editor: C. N. Candlin, New York: Longman.

Cómo citar este artículo:

Trujillo Torres, J. M., Hinojo Lucena, M. A., Marín, J. A., Romero Díaz de la Guardia, J. J. y Campos Soto, A. (2015). Análisis de experiencias de aprendizajes basados en proyectos: prácticas colaborativas B-Learning-EDMETIC, *Revista de Educación Mediática y TIC*, 4(1), 51-77.

77

edmetic

Revista de Educación Mediática y TIC



Creatividad, mapas conceptuales y TIC en educación

Creativity, concept maps and TIC in education

78

Fecha de recepción: 06/05/2014
Fecha de revisión: 10/09/2014
Fecha de aceptación: 28/12/2014

Ricardo Chrobak¹, Pablo García Sempere² y Ana Beatriz Prieto³

Resumen:

Los mapas conceptuales, además de ser unas herramientas que nos permiten representar el conocimiento de manera gráfica y fomentar los aprendizajes, también pueden desarrollar la creatividad. En este trabajo mostramos diferentes relaciones existentes entre el proceso de construcción de mapas conceptuales y la creatividad humana. También se resalta la importancia del aprendizaje significativo y se profundiza en los diferentes principios que guían la creación de mapas conceptuales. Finalmente se presenta el software Cmaptools como una herramienta a tener en cuenta en los centros educativos ya que su utilización planificada puede tener resultados significativos en la mejora de los aprendizajes.

Palabras claves: tecnología, creatividad, aprendizaje significativo, mapas conceptuales, modelos de conocimiento.

Abstract:

Concept maps besides being tools that allow us to represent graphically the knowledge and encourage learning, can also develop creativity. In this paper we show different relationships between the process of concept map construction and human creativity. It also highlights the importance of meaningful learning and explores the different principles that guide the creation of conceptual maps. Finally the CmapTools software is presented as a tool to consider in education and because it's use can have significant results in improving learning.

Keywords: technology, meaningful learning, creativity, concept maps, creativity, knowledge models.

¹ Universidad Nacional del Comahue, Neuquén (Argentina). mecenster@gmail.com

² Universidad de Granada (España). pgs@ugr.es

³ Universidad Nacional del Comahue, Neuquén (Argentina) anabeatrizprieto@gmail.com

1. Introducción

Es por todos conocido que la Educación atraviesa una profunda crisis, en particular, el problema se agrava cuando se trata del aprendizaje de asignaturas relacionadas con las ciencias exactas y naturales. A pesar de la retórica de que conocer este tipo de ciencias es un prerequisite en este mundo cada vez más tecnológico, el ciudadano no sólo vive igual sin saber ciencias sino que además a menudo proclama su ignorancia con orgullo. Esto es, en la vida diaria, el conocimiento científico, (por lo menos el que es valorado por los profesores de ciencias), parecería que no es tan necesario como se afirma en la literatura de nuestras disciplinas. Además se requiere que la sociedad tome conciencia de problemas como el cambio climático que requieren cambios de hábitos a escala individual o que se organice para realizar reclamos ambientales a gobiernos, empresas y otros. Esto no es posible si los individuos no tienen una mínima alfabetización científica que les permita analizar los problemas y tomar decisiones.

Nadie duda de la necesidad que todos tenemos a diario de tomar decisiones importantes y resolver problemas nuevos relacionados con la energía, el medio ambiente, la medicina, etc. lo cual inevitablemente requiere de conocimientos científicos adecuados. Especialmente es esta última acción, la que puede ser favorecida cuando un individuo desarrolla capacidades creativas, como lo son todas aquellas requeridas para la resolución de problemas en ciencias exactas y naturales. Es a esta acción, a la que dedicaremos la atención en parte de este trabajo, que aborda el estudio de la relación entre los mapas conceptuales y la creatividad.

80

2. Las preguntas y la creatividad

Todos tenemos una determinada idea respecto del significado del término "creatividad", sin embargo, la conceptualización desde el punto de vista científico, es un tema aún no del todo clarificado. Al decir de Javier Corbalán (2008), "estamos en una situación similar a la del descubrimiento de la electricidad: nadie sabía qué era aquello, pero se tenía una clara experiencia de su descarga. Probablemente hemos de tener mucha paciencia con el problema de la definición conceptual de la creatividad".

Otra de las dimensiones características del ser creativo es la disposición

natural y espontánea de manifestar curiosidad. La consecuencia de la curiosidad es el planteamiento constante de determinadas preguntas. Al respecto, varios autores sostienen que *"el mundo se nos da resuelto, después lo problematizar, le hacemos preguntas; más tarde las intentamos responder. Crear es todo ello; pero lo básico, el primer paso en la creatividad es elaborar preguntas. Si pretendemos hacer la máquina que piense, quizás deberíamos enseñarle antes a hacer preguntas"* (Corbalán et al., 2003: 50).

No es una novedad que las preguntas y la creatividad comparten un espacio muy íntimo, sin embargo, desde la psicología de la creatividad, no se ha hecho mucho énfasis en esta relación. La manera en que el hacer preguntas se vincula con la creatividad, se refiere a una perspectiva que podemos denominar "de producto", ya que la pregunta es un producto que hay que elaborar, y por lo tanto las preguntas se pueden considerar como un indicador de la actividad creativa.

Por supuesto no se trata solo de preguntar, sino de elaborar "Buenas preguntas". Torrance (1967), describe el método de la buena pregunta como procedimiento para estimular la creatividad en el aula. Según este método el profesor debería enseñar a los estudiantes cómo se hace una buena pregunta. Esto permite una profundización en las materias que va más allá de los datos evidentes y memorizar leyes o principios. La pregunta debe reunir ciertas condiciones, no vale preguntar por preguntar.

Muchos autores clásicos (Getzels, Csikzentmihalyi, Carson, Runco etc.) ponen el acento de la creación en la parte inicial del proceso creativo, en la búsqueda y el planteamiento del problema y recurren a la pregunta como propulsora de la acción creativa. Kant, en 1787, afirmaba que la razón ha de abordar la naturaleza formulando una pregunta a la que ella da respuesta. Y en la metodología, la afirmación más clásica, sitúa a la pregunta científica como clave desde la que se formula la hipótesis como respuesta. Einstein se planteó preguntas sencillas que bien podían haber sido formuladas siglos antes como la siguiente:

¿Qué significa exactamente que dos acontecimientos sean simultáneos? A partir de preguntas tan elementales elaboró una revisión fundamental de nuestro concepto del mundo, ¡una revolución en la Física!

En épocas más recientes surge Steve Jobs, que actualmente se le considera un genio creativo en el ámbito de las tecnologías informáticas. Supo hacerse preguntas y cuestionar estándares. En resumen podemos decir que logró llevar las computadoras portátiles a un nuevo nivel y por último introducir internet, música, video en el bolsillo de millones de personas (con la creación de productos tecnológicos como Apple Macintosh, iCloud, iPod, iPhone, iPad, Apple TV, Cinema Display, AirPort, iLife, iWork, Mac OS X, iOS, QuickTime, iTunes, Final Cut Studio, Aperture, Logic Pro, Safari). Cabe considerar que éstos artefactos tecnológicos cambiaron la forma de comunicarse, trabajar y hasta de pensar de las personas. Otra capacidad creativa de Steve Jobs fue combinar la caligrafía y el diseño estético en sus productos, para que además de cumplir una función sean agradables a la vista. También mezcló animación por computadora y cine, creando Pixar y la película Toy Story que fue la primera animada en 3D producida totalmente en computadora. En una campaña publicitaria invita a las personas a "pensar diferente", es decir atreverse a plantear nuevas ideas.

Las soluciones nuevas, los nuevos paradigmas, no brotan por generación espontánea, pero tampoco son exclusivamente fruto del esfuerzo y la experimentación. En ocasiones unas cuantas preguntas, pueden acabar con siglos de tanteos.

Pero, ¿qué es preguntar? ¿cómo se pregunta? ¿por qué? ¿para qué se pregunta?

Las preguntas son manifestaciones de la curiosidad inherente a los seres humanos, que es curioso por naturaleza y siempre le interesó conocer el mundo que lo rodea. La pregunta es el paso inicial que permite la elaboración de nuevos conocimientos. Sabemos que los niños a partir de los tres años comienzan a enloquecer a sus padres con todo tipo de preguntas. Sin embargo: ¿Han visto una computadora haciendo preguntas?

Hacer preguntas no es tarea fácil. Esta capacidad se adquiere tempranamente, entre los 3 y 4 años, mucho antes del razonamiento o el juicio, y se hace a pesar de los adultos y además, con un carácter casi subversivo.

Tal vez por ese motivo se ha marginado el estudio de esta fundamental fuente del conocimiento. El preguntar es la fórmula que acelera y dispara el

crecimiento exponencial del conocimiento compacto y sólido de los niños, capaces de moverse con soltura en una sofisticada red de información como lo son las culturas hiperdesarrolladas.

Otro factor importante a tener en cuenta es que lo que observamos, no es la naturaleza misma, sino, la naturaleza determinada por la índole de nuestras preguntas. No es posible la observación, sin una teoría, ya que la cantidad de información es demasiado confusa, demasiado incompleta. Así, diremos que la pregunta, nace de la teoría de las cosas: si pregunto ¿qué hora es? es porque dispongo de una teoría del tiempo, de una conciencia de la posibilidad de medirlo, de un concepto de hora, minuto y segundo.

Marina (1993), escribe al respecto: "Tengo por cierto que enseñar a preguntar es el más perfecto empeño educativo y que si fuera posible enseñar este arte a una estatua, le habríamos conferido al punto la más completa sabiduría".

Cada vez que el sistema cognitivo construye una pregunta, activa muchos esquemas de contenido, de virtual relación, de causalidad, de síntesis... y uno fundamental: *el esquema de preguntar mismo*

En la bien recordada edad de las preguntas (entre 3 y 8 años) los niños formulan un promedio de 33 preguntas por hora.

Preguntar es un fenómeno específicamente humano, sólo el hombre puede y debe preguntar acerca de todo, también sobre su propia esencia.

Finalmente, podemos decir que, en realidad, lo que se conoce como creatividad es un fenómeno tan complejo, que muchos autores no la describen como un rasgo único, sino como un síndrome, es decir un conjunto de características del comportamiento humano, y sólo caracterizable operativamente por enumeración de esas características. A pesar de las limitaciones expuestas, podemos resumir diciendo la creatividad es "una suma de capacidades que permiten resolver de forma nueva y apropiada, un determinado problema o situación". De acuerdo a esta concepción, vemos que todos somos creativos, en mayor o menor grado; en realidad estamos continuamente tomando decisiones creativas, como ser al arreglarnos para salir, decorar nuestro cuarto, organizar una fiesta etc. lo que ocurre es que la mayoría de las veces ni nos damos cuenta de ello.

3. El aprendizaje significativo y la creatividad

Ya en 1931, Spearman (citado por Lubart, 2003, p.18), sugirió que el acto creativo necesitaba identificar la relación de base entre dos ideas iniciales y transferirla a otro contexto con la finalidad de generar otra idea relacionada con la primera pero completamente nueva.

Como se ve, pueden haber muchas definiciones, descripciones y dimensiones de la creatividad, pero entre las múltiples y variadas posturas al respecto, en este caso particular, la analizaremos desde el punto de vista de la teoría del aprendizaje significativo (Ausubel et al, 1978), Desde el punto de vista ausubeliano, la creatividad es considerada como un proceso cognitivo que consiste en una serie de reconciliaciones integradoras exitosas o aprendizajes supraordinados, asociados a un deseo o compromiso emocional para hacerlo. Como tal, el hecho surge de la perspicacia creativa que comienza con simples reconciliaciones integradoras hasta la construcción de conceptos supraordinados que pueden, en algunos casos conducir a la construcción de nuevos conocimientos tales que sean merecedores de, por ejemplo un premio Nobel.

No es nuestra intención ahondar, en la descripción de la creatividad, por ser otras las motivaciones de este trabajo, pero sí, podemos resumir estos criterios en un mapa conceptual como el que muestra la Figura 1.

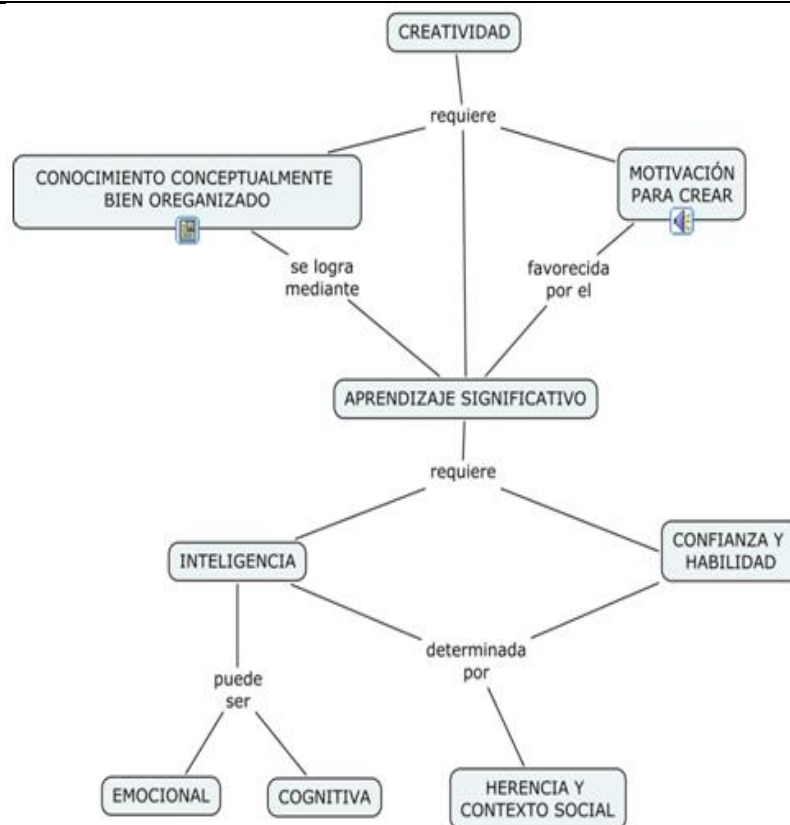


Figura 1. Conceptos involucrados en la creatividad

Fuente: Novak (1998, traducción del autor)

Según Novak (Novak y Cañas, 2006), "la creación de nuevo conocimiento no es más que un nivel relativamente alto de aprendizaje significativo logrado por individuos que tienen una estructura de conocimiento bien organizada en un área en particular del conocimiento, y también un compromiso emocional fuerte de persistir en encontrar nuevos significados".

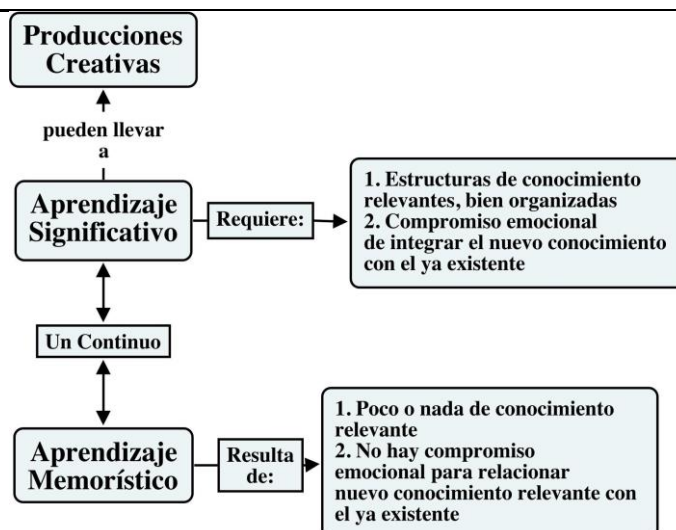


Figura 2. El aprendizaje significativo y creatividad

Fuente: Novak y Cañas (2006)

Como se ha mencionado, cualquiera de nosotros posee capacidades creativas, pero no son muchos los que están dotados de la habilidad y el impulso emotivo para dar el gran salto que se necesita para producir adelantos en la ciencia, el arte, la música u otros campos del pensamiento humano. No obstante, los componentes creativos, pueden ser ampliamente mejorados, desarrollando de modo significativo la capacidad y el deseo de aprender, en especial si logramos que el aprendizaje sea significativo.

86

4. La representación gráfica y mental y la creatividad

Los mapas conceptuales son *herramientas gráficas que nos permiten organizar y representar el conocimiento*. En este sentido, la representación mental de la información activa la imaginación visual y facilita la resolución creativa de un problema. Además, este proceso puede influenciar la búsqueda de información en la memoria (Lubart, 2003:17).

El proceso de construcción de mapas conceptuales se inicia siempre elaborando lo que se llama la pregunta de enfoque, que guía todo el proceso de construcción del mapa, lo que evidentemente, de acuerdo a lo expuesto anteriormente, es la base o punto inicial de la actividad creativa.

Por otra parte, la construcción del mapa, permite la múltiple combinación de palabras y, a su vez, una gran variedad de relaciones entre conceptos y significados; podemos establecer múltiples posibilidades de

significación. Para Novak y Cañas (2006), "existen dos características de los mapas conceptuales que son importantes en la facilitación del pensamiento creativo: la estructura jerárquica que está representada en un buen mapa conceptual y la habilidad de buscar y caracterizar nuevos enlaces cruzados". Esta última característica está relacionada con la comparación selectiva, definida por Lubart (2003:18), como la capacidad de observar las similitudes entre dos campos aclarando el problema.

Otro aspecto importante señalar en el proceso de creación de un mapa es la capacidad de elegir qué palabras y enlaces vamos a utilizar para organizar los conceptos. Se trata de un proceso muy importante en la creatividad, en el caso que aquí nos ocupa, separar y seleccionar aquellas palabras que consideramos como más idóneas para la representación de las ideas, no es otra cosa que el proceso de evaluación de las ideas.

5. Los mapas conceptuales y la teoría de la asimilación contemporánea

Una de las características más distintivas de los mapas conceptuales reside en el hecho, que su estructura responde a los principios del aprendizaje significativo, que describen las operaciones cognitivas que se producen durante la elaboración de conocimientos por la mente humana.

Por lo tanto, los mapas conceptuales, cuando están bien contruidos, deben tener en cuenta los principios que describen los mecanismos psicológicos de la cognición, desarrollados por Ausubel (Ibi.) en base al aprendizaje humano y en el salón de clases, que han dado como resultado, mediante las aportaciones de Novak, Gowin y otros, a la que hoy se conoce como "teoría de la asimilación contemporánea".

Entre los principios mencionados, se destacan el de la subsunción, del ordenamiento jerárquico, de la diferenciación progresiva, de la reconciliación integradora y el de la consolidación.

En efecto, el proceso fundamental del aprendizaje significativo es la integración de los nuevos conceptos que se quieren aprender, a conceptos y proposiciones ya existentes en la estructura cognoscitiva del que aprende que, por naturaleza, está jerárquicamente organizada.

Ausubel (1968), denomina a este proceso "subsunción" y a los

conceptos preexistentes los llamó "subsumidores", es decir que son los conceptos o ideas de anclaje, a los cuales se relacionan los nuevos conceptos estableciéndose una proposición significativa y sustancial entre ambos. (Vale aclarar que en algunas traducciones al español del término subsunción, se utiliza el término "inclusión", que aunque no es éste el espacio adecuado para su discusión, decimos que no es el más adecuado).

De forma tal que se pueden resumir seis principios que guían la construcción de mapas conceptuales de la siguiente manera:

- El aprendizaje significativo ocurre cuando la nueva información se relaciona con conceptos relevantes preexistentes en la estructura cognitiva del que aprende.
- En el cerebro humano la información se almacena de manera organizada, formando una jerarquía conceptual en la cual, los elementos más específicos se relacionan con los más generales o inclusivos.
- La diferenciación progresiva de significados conceptuales tiene lugar a medida que progresa el aprendizaje significativo y nuevos conceptos y proposiciones se encadenan con los ya existentes, mediante experiencias de aprendizaje cuidadosamente secuenciadas.
- La reconciliación integradora tiene lugar cuando ideas que inicialmente son vistas como conflictivas o contradictorias o no relacionadas, pueden ser relacionadas e integradas de alguna manera significativa.
- Los organizadores previos serán útiles en la medida que puedan facilitar el aprendizaje funcionando como puentes cognitivos entre lo que el aprendiz ya sabe y lo que debe aprender.
- El éxito del aprendizaje secuencialmente organizado se optimiza insistiendo en la consolidación de lo que está siendo estudiado, antes que los nuevos materiales sean introducidos.
- El mapa conceptual de la Fig. 3 brinda una descripción de la teoría de la asimilación contemporánea. Mientras que una descripción en profundidad del concepto de aprendizaje significativo y de los principios que lo describen se puede encontrar en el libro: "Psicología Educativa, un punto de vista cognitivo" AUSUBEL, D. P. (1968).

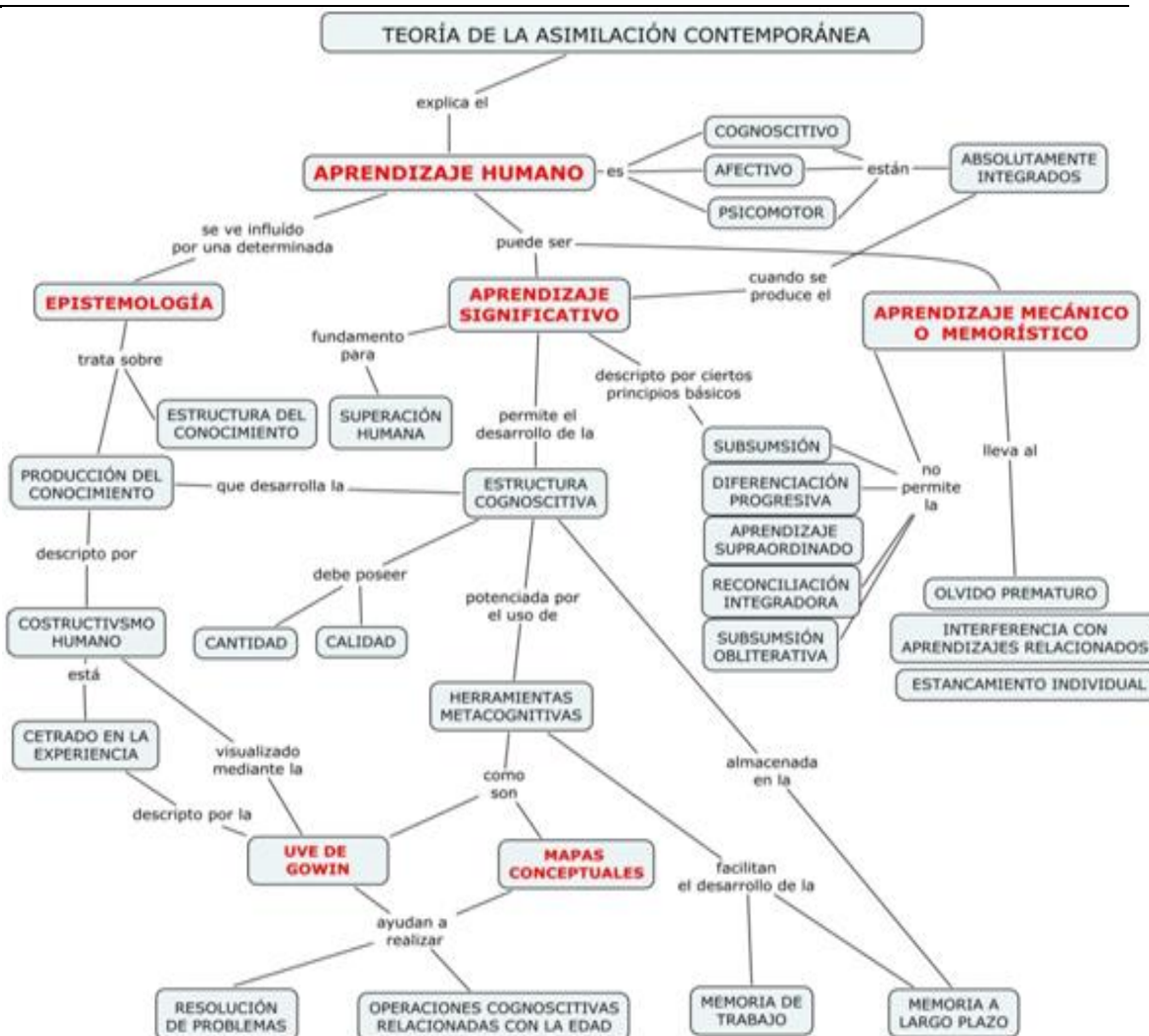


Figura 3. Teoría de la Asimilación contemporánea

Fuente: Chrobak

Durante el desarrollo de un mapa conceptual, se deben aplicar estos principios del aprendizaje humano, con lo cual, el individuo entra en una cadena compuesta por una serie de preguntas-respuestas, que se inicia con la “pregunta de enfoque” y continúa cuando debe seleccionar los primeros 7-10 conceptos centrales del tema en cuestión, continúa cuando los debe colocar en su orden jerárquico y se vuelve a repetir, regularmente, cada vez que analiza los nexos entre los conceptos, para obtener la proposición que les va dando significados a los mismos. Esta formulación de preguntas se hace a medida que se va tratando de incorporar nuevos conceptos y dar mayor significado al mapa, lo que hace que se produzcan en la mente del individuo, en forma constante los esfuerzos cognitivos propios del comportamiento

creativo, y por tanto, podemos decir que el propio proceso de elaboración de mapas contribuye a fomentar la creatividad del individuo, siempre que se sigan las pautas establecidas por el marco teórico establecido por los creadores de esta herramienta metacognitiva.

Por supuesto que existen otras herramientas similares, pero que no deben ser confundidas con los mapas conceptuales, en especial debido al hecho de que no se han desarrollado en el marco de una teoría comprensiva del aprendizaje humano, como lo es el caso que estamos tratando, y pensamos que justamente en ese hecho reside el fuerte potencial que representa la construcción de mapas conceptuales.

6. Tecnologías para fomentar los aprendizajes, cmaptools una buena opción

“Desde gobiernos de diferentes países se han ido desarrollando diferentes programas para mejorar la calidad de la educación partir de la incorporación de herramientas tecnológicas en los centros educativos y de unos programas de formación que no han conseguido los resultados esperados. Estamos ante uno de los grandes mitos atribuidos a la sociedad del conocimiento, el valor ‘per se’ de las tecnologías, es decir, la concepción de la tecnología como un elemento de cambio y transformación de la institución educativa. La significación y transformación no depende de la tecnología en sí misma sino de cómo la aplicamos y la relacionamos con el resto de elementos curriculares: objetivos, contenidos, etc.” (Cabero, 2007: 6).

“Para que la tecnología consiga un beneficio en la mejora de los aprendizajes, es necesario un uso adecuado. Para aprovechar todas las potencialidades que nos ofrecen las TIC en la enseñanza es imprescindible preparar un diseño formativo acorde tanto con el curso específico y con el programa de la materia. Es necesario tomar decisiones sobre las finalidades educativas, la secuencia de actividades a desarrollar, establecer mecanismos de apoyo al estudiante y decidir la metodología educativa” (González Sanmamed, 2007: 230).

La implantación de la tecnología en la educación ha cambiado los roles que venían desarrollando profesores y alumnos. Todo este escenario supone un gran reto para el docente ya que su integración plantea nuevas

exigencias, además de los conocimientos teóricos, necesitan ampliar los conocimientos técnicos y didácticos para optimizar los resultados que la tecnología puede ofrecer en la educación.

Los mapas conceptuales son herramientas gráficas para organizar y representar conocimiento (Novak y Cañas, 2006). Son una herramienta eficaz para mejorar los aprendizajes (Novak y Gowin, 1984). Novak y Cañas (2004), afirman que "el uso de la tecnología apropiada y basada en buenas teorías puede aumentar los beneficios del uso de mapas conceptuales en educación y llevar a una mejora dramática de la educación".

Cmaptools es un software desarrollado en el Institute for Human and Machine Cognition (IHMC) de Florida, para construir y compartir mapas conceptuales en un ambiente software cliente-servidor (Novak y Cañas, 2004).

Alberto Cañas, director asociado del IHMC, en la entrevista realizada por López-García (2006), explica que Cmaptools es *"...un conjunto de herramientas que nace con la necesidad de capturar y representar el conocimiento de expertos durante un proyecto de desarrollo de un sistema experto para diagnosticar enfermedades del corazón [...] En un proyecto financiado por IBM Latinoamérica, empezamos a construir herramientas de colaboración usando mapas conceptuales[...] El resultado, después de varios años de trabajo y esfuerzo, es CmapTools[...] Esta aplicación comenzó a desarrollarse en 1990, a desarrollar herramientas para capturar conocimiento usando mapas conceptuales. Sin embargo, fue a mediados de los años 90 que nos pusimos a desarrollar el programa que actualmente es CmapTools"*.

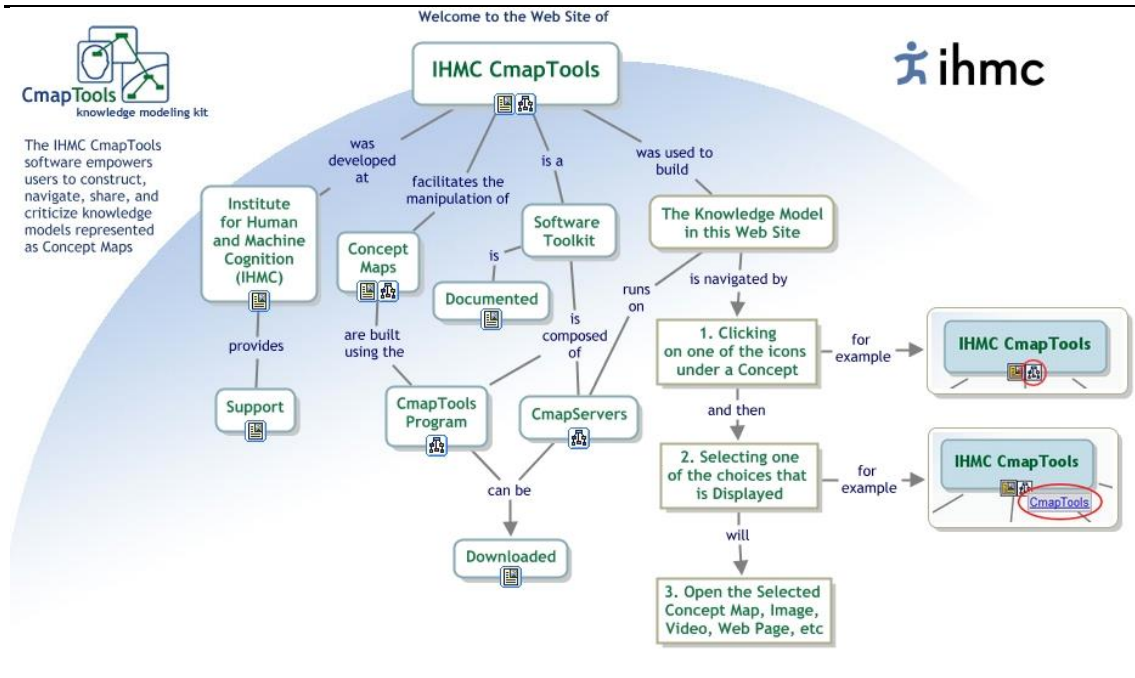


Imagen 1: Sitio web del IHMC CmapTools

Fuente: <http://cmap.ihmc.us/>

El software CmapTools puede descargarse sin coste alguno en <http://cmap.ihmc.us>. De manera sencilla se puede incorporar un recurso digital sólo arrastrando el icono del archivo y llevarlo hasta un concepto. Dicho recurso se convierte en parte del archivo del mapa conceptual y se puede acceder al mismo con un clic. Además el programa permite la colaboración en la creación de conocimiento, bien desde el trabajo simultáneo, o de forma asincrónica en diferentes momentos y lugares. A través del aprendizaje colaborativo se puede mejorar el aprendizaje de todos los participantes y además permitir la creatividad individual (Novak, 2012:20).

7. Conclusiones

A pesar de los diferentes intentos de conceptualizar el término creatividad, desde el punto de vista científico es un tema no del todo clarificado. Plantearse preguntas es un paso inicial y esencial a la hora de elaborar nuevos conocimientos y puede considerarse como un indicador en la actividad creativa. Existe una relación entre el proceso de construcción de mapas conceptuales y el proceso creativo. Podemos afirmar que la realización de mapas conceptuales, además de fomentar el aprendizaje, también puede

favorecer la creatividad del individuo.

Una de las características más importantes de los mapas conceptuales reside en que su estructura responde a los principios del aprendizaje significativo; para que estén bien contruidos deben tenerse en cuenta una serie de principios desarrollados por Ausubel en base al aprendizaje humano que han dado como resultado, mediante las aportaciones de Novak, Gowin y otros, a la que hoy se conoce como "teoría de la asimilación contemporánea".

CmapTools destaca por ser una herramienta tecnológica gratuita para representar de manera gráfica el conocimiento humano. Su desarrollo se ha realizado en base a teorías del aprendizaje. No basta con incluir la tecnología en el aula; la utilización adecuada y planificada del software CmapTools en los centros educativos puede llevar a una mejora significativa de los aprendizajes y, además, permitir la creatividad individual.

Referencias bibliográficas

- AUSUBEL, D. P. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- CABERO, J. (2007). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid: McGraw-Hill.
- CARSON, D. K. y RUNCO, M.A.(1999). Creative Problem solving and problem finding in Young adults: Interconnctions with stress, Hassles and coping abilities. *Journal of creative behavior*, 33(3), 167-190.
- CORBALÁN BERNÁ, J. (2008). ¿De qué se habla cuando hablamos de creatividad? *CUADERNOS FHyCS-UNJu*, 35,11-21.
- GONZÁLEZ SANMAMED, M. (2007). Las TIC como factor de innovación y mejora de la calidad de la enseñanza. En J. Cabero (coord.). *Tecnología educativa*. Madrid: McGraw-Hill.
- CORBALÁN, F.J., MARTÍNEZ, F., DONOLO, D., TEJERINA, M. y LIMIÑANA, R.M. (2003). *CREA Inteligencia Creativa. Una medida cognitiva de la creatividad*. Madrid: TEA Ediciones.
- CSIKZENTMIHALYI, M.(1996). *Creatividad*. Madrid: Paidós.
- GETZELS, J.W. y CSIKZENTMIHALYI, M. (1976). *The creative vision: A longitudinal*

study of Problem finding in Art. New York: Wiley.

KANT, I. (1978). *Crítica a la razón pura. Prólogo a la segunda edición*. Madrid. Alfaguara.

LÓPEZ-GARCÍA, J. (2006). *Del origen de los mapas conceptuales al desarrollo de CmapTools*. Eduteka. Recuperado de: <http://www.eduteka.org/Entrevista22.php> (Consultado el: 03/07/2013).

LUBART, T. (2003). *Psychologie de la créativité*. Paris: Armand Colin.

HURLEY-HANSON, A. E. y Giannantonio, C. M. (Eds) (2013). Academic Reflections on the Life and Career of Steve Jobs. *Journal of Business and Management*, 19(1).

MARINA, J. A. (1993). *Teoría de la inteligencia creadora*. Barcelona: Anagrama.

NOVAK, J. D. y GOWIN, D. B. (1984). *Learning How to Learn*. New York, NY: Cambridge University Press.

NOVAK, J. D. (1998). *Learning, Creating and Using Knowledge*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

NOVAK, J. D. (2012). Novak, J.D. (2013). Empowering Learners and Educators. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 4(1), 14 – 24.

NOVAK, J.D. y CAÑAS, A.J. (2004). *Construyendo sobre Nuevas Ideas Constructivistas y la Herramienta CmapTools para Crear un Nuevo Modelo Educativo*. Recuperado de: <http://www.ihmc.us/users/acanas/Publications/NewModelEducation/NuevoModeloEducacion.pdf> (Consultado el: 03/07/2013).

NOVAK, J.D. y CAÑAS, A.J. (2006) *La Teoría Subyacente a los Mapas Conceptuales y a Cómo Construirlos*. Technical Report IHMC CmapTools 2006-01, Florida Institute for Human and Machine Cognition (IHMC). Accesible en <http://cmap.ihmc.us/Publications/ResearchPapers/TeoriaCmaps/TeoriaSubyacenteMapasConceptuales.html> (Consultado el: 03/07/2013).

TORRANCE, E.P. (1967). The Minnesota studies of creative behaviour: National and International extensions. *Journal of Creative Behaviour*, 1, 137-154.

Cómo citar este artículo:

Chrobak, R., García Sempere, P. y Prieto, A. B. (2015). Creatividad, mapas conceptuales y TIC en educación. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 4(1), 78-94.

edmetic

Revista de Educación Mediática y TIC



**Audiovisivi per l'insegnamento e nuove tecnologie nelle classi 2.0 della regione
Emilia-Romagna**

**Audiovisual lineament and the new technologies in classroom 2.0 of Emilia
Romagna**

95

Fecha de recepción: 16/07/2014

Fecha de revisión: 08/09/2014

Fecha de aceptación: 24/10/2014

Audiovisivi per l'insegnamento e nuove tecnologie nelle classi 2.0 della regione

Emilia-Romagna

Audiovisual lineament and the new technologies in classroom 2.0 of Emilia

Romagna

Laura Corazza¹

Resumen:

I bambini e i ragazzi nel nuovo millennio sono forse più avvezzi alla visione di un film o di una trasmissione televisiva che non alla lettura di un libro. Quello che è certo, è che sono sottoposti a un bombardamento mediatico senza precedenti grazie a canali televisivi specializzati nella produzione di programmi per l'infanzia e l'adolescenza, alla Rete Internet e ai dispositivi mobili di ultima generazione. E a scuola? Come cambia la didattica? Al laboratorio Mela abbiamo documentato con un video l'avvio della prima esperienza delle Cl@ssi 2.0 in Emilia-Romagna nelle scuole secondarie inferiori. Alla fine dei 3 anni di sperimentazione, durante i quali gli insegnanti hanno utilizzato LIM, computer in classe e Moodle per l'insegnamento a distanza, abbiamo invece cercato di capire, con un questionario, come e quanto vengano utilizzati i video per la didattica. Ne sono seguite alcune riflessioni.

Palabras claves: medios audiovisuales, didactica, TIC.

¹ Università di Bologna. laura.corazza@unibo.it

1. Introducción

1.1 Il progetto Cl@ssi 2.0 in Emilia-Romagna

Il 6 aprile 2009, il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca emana il primo bando riguardante il progetto Cl@ssi 2.0, confermando l'assegnazione alla regione Emilia-Romagna di 12 classi prime di scuole secondarie inferiori (per ragazzi di 10-13 anni). Insieme con l'Ufficio Scolastico Regionale e con il Dipartimento di Scienze dell'educazione dell'Università di Bologna, gli Istituti scolastici provvedono alla progettazione del modello didattico, tecnologico e organizzativo, ricevendo un finanziamento da destinare all'acquisto di attrezzature quali computer e lavagne interattive multimediali. Il progetto ha una durata di tre anni. In seguito, il MIUR assegna altri fondi per la realizzazione di 8 classi 2.0 nella scuola primaria e di 8 classi 2.0 nella scuola secondaria di secondo grado, sul modello delle precedenti.

Fra le finalità del progetto ci sono l'introduzione delle *ICT* nella pratica quotidiana d'insegnamento e la sperimentazione di modelli didattici innovativi, nell'ottica dell'autonomia scolastica. L'inserimento delle tecnologie vuole promuovere un miglioramento a più livelli, sia organizzativo, sia metodologico. Il focus non è sulle tecnologie in senso stretto, ma sulle dinamiche di innovazione che esse possono innescare. In particolare, la Lavagna Interattiva Multimediale è considerata uno strumento "perno" per attuare un approccio attivo alla didattica tradizionale, innovando nella direzione della personalizzazione dei percorsi di apprendimento, del coinvolgimento e dell'inclusione.¹

2. Didattica, nuove tecnologie, e-learning

La LIM è costituita da uno schermo interattivo, da un proiettore e da un personal computer. Tutto ciò che è scritto sulla lavagna, grazie a un software dedicato viene anche digitalizzato, quindi trattato come un qualunque file prodotto dal computer. In questo modo, la lavagna associa le funzioni del digitale con quelle della proiezione: mentre chi lavora al personal computer fa essenzialmente un'attività in solitudine, chi utilizza la LIM condivide le sue azioni con una platea. Non solo: tutti possono a turno agire sullo schermo e quindi partecipare a un lavoro che diviene collettivo. Se poi i file digitali, prodotti con

la LIM o recuperati nella Rete, vengono anche inseriti in una "piattaforma" strutturata per l'apprendimento a distanza, che solitamente è Moodle, ecco che si aggiunge una terza funzione: quella dell'approfondimento e dello studio da casa con una gestione del tempo personalizzabile.

Anche il lavoro fatto a casa può essere condiviso e addirittura prodotto in modo collaborativo, se si utilizzano le risorse offerte dagli ambienti e-learning, quali ad esempio Moodle, il più usato, e le applicazioni dedicate.

Le nuove tecnologie sono l'occasione per potenziare l'innovazione didattica. A volte danno anche l'opportunità di recuperare metodologie già conosciute ma poco utilizzate per difficoltà organizzative e gestionali. È il caso dei video, che fino a poco tempo fa, e nelle classi senza LIM è ancora così, richiedevano attrezzatura adeguata per la proiezione.

Ma com'è cambiato l'ambiente classe con l'introduzione delle nuove tecnologie? La lavagna d'ardesia non ha più il suo ruolo tradizionale, quindi non è più in posizione preponderante dietro alla cattedra. Inoltre, la stessa cattedra non ha più una funzione centrale, perché i luoghi di lavoro sono diventati molteplici: c'è la postazione del computer che "governa" la lavagna; c'è lo spazio lavagna attorno al quale si riuniscono le persone che interagiscono; ci sono i banchi che spesso vengono sistemati per accogliere piccoli gruppi di ragazzi. A volte i banchi sono dotati di personal computer. Cambia di conseguenza anche il ruolo dell'insegnante, che da "erogatore" di informazioni diventa facilitatore d'apprendimento, in un contesto che rende possibili pratiche di condivisione e di collaborazione (immagini 1 – 4).

Nasce un altro luogo d'apprendimento, quello virtuale dell'ambiente per l'e-learning. In questo spazio, l'alunno può entrare quando vuole e sostare per tutto il tempo necessario; può parlare con i compagni e con l'insegnante attraverso l'e-mail o la chat; partecipare a una discussione collettiva utilizzando il forum; verificare il suo apprendimento con quiz strutturati per l'autovalutazione. Può rivisitare i contenuti trattati in classe e vederne altri, nei tempi che gli sono più congeniali. L'insegnante carica, infatti, in questo spazio i contenuti digitali proiettati con la LIM e il file con ciò che era stato scritto alla lavagna (figura 1 e 2).ⁱⁱ

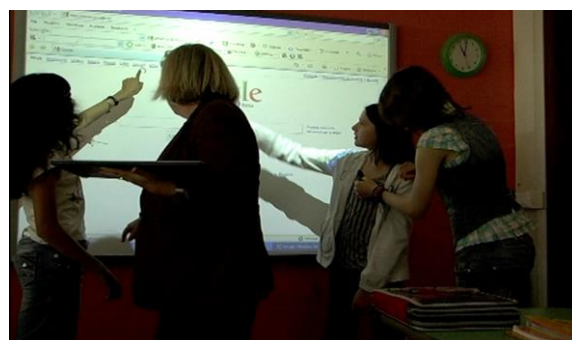
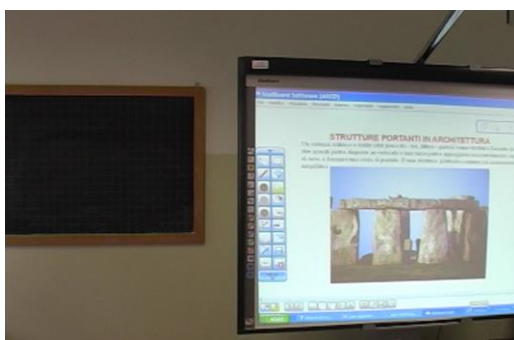
Fra i materiali multimediali utilizzati per la didattica ci sono film, documentari, reportage giornalistici, sceneggiati storici, documentazioni di

attività, simulazioni di processi, lavori prodotti dagli stessi allievi. Molti sono stati visti in classe, altri sono suggeriti per lo studio a casa come approfondimento o come attività di rinforzo, grazie alla modalità e-learning.

Accade pertanto che per lavorare al concetto di poesia, l'insegnante utilizzi, tra l'altro, anche la definizione data nel film di Benigni "La tigre e la neve", oppure il concetto di metafora del film "Il postino" con Massimo Troisi, la poesia "San Martino" recitata da Nando Gazzolo insieme con la versione cantata da Fiorello (figura 3).

Nella storia della musica, la ghironda è uno strumento del Rinascimento e in un video un musicista spiega com'è costruita e come si suona; in un altro si sente la ghironda suonata da un complesso rock. Un gruppo di ballerini esegue danze rinascimentali e uno spartito mostra le note del madrigale (figura 4).

Ma come sono utilizzati i video dagli insegnanti, per quale scopo e con quali obiettivi? Grazie anche all'utilizzo di un questionario ho provato a rispondere a queste domande e a esplorare le attività didattiche delle Classi 2.0.



Immagini 1 – 4. Fonte: prodotte dall'autore

The screenshot shows a Moodle forum interface. The main content area is titled 'Indice degli argomenti' and contains a subtopic 'grammatica' with the heading 'GRAMMATICA'. Below this, there are several resource links: 'Ripasso di analisi grammaticale', 'Grammatica - Risorse', 'Giocare con la grammatica _ Loescher', and 'Ufotto Leprotto - morfologia'. The page is organized into sections: 'Il Nome', 'L'articolo', 'L'aggettivo', 'Esercizi alla LIM', and 'Il pronome'. The sidebar on the left contains navigation menus for 'Persone', 'Attività', 'Ricerca nei forum', 'Amministrazione', and 'I miei corsi'. The right-hand panel includes 'Ultime notizie', 'Prossimi eventi', 'Attività recente', 'Utenti online', 'Messaggi', and a 'Calendario' for June 2013.

Figura 1 - Fonte: Moodle scuola Guercino di Bologna, prof. Elena Marcato

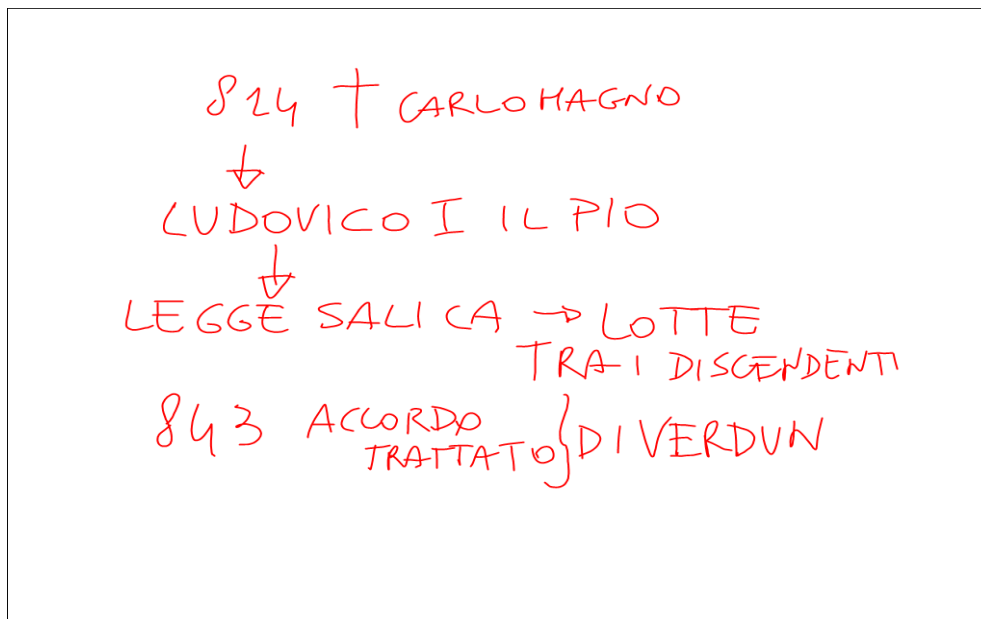


Figura 2 - Fonte: Moodle scuola Guercino di Bologna, prof. Elena Marcato

LA POESIA

Apprendere le regole, scrivendo

-  Laboratorio di poesia 1
-  Laboratorio di poesia 2
 -  Che cos'è la poesia? da L'attimo fuggente - il film
 -  Che cos'è la poesia - dal film "La tigre e la neve" di Benigni
-  Carpe diem - Orazio
-  O CAPITANO! MIO CAPITANO di WALT WHITMAN (1865)
-  La poesia di Todd - L'Attimo Fuggente (1989) di Peter Weir
-  L'attimo fuggente - Carpe Diem, cogliete l'attimo ragazzi
-  Metafore - da Il Postino (film)
-  San Martino - Giosuè Carducci
-  San Martino - (Fiorello)

Compiti

-  Scrivi una poesia 1
-  Scrivi una poesia 2
-  Figure retoriche nelle canzoni
-  Realizza una poesia - presentazione

Figura 3 - Fonte: Moodle scuola Guercino di Bologna, prof. Elena Marcato

STORIA DELLA MUSICA

 Studiare storia della musica

Strumenti musicali del Medio Evo

-  Strumenti musicali del Medio Evo
-  Sergio Berardo del gruppo Lou Dalfin descrive la ghironda e suona un brano musicale popolare.
-  La ghironda nella musica rock: Arcade Fire, "Keep The Car Running".

Il Rinascimento a corte

-  Danze del XVI secolo, italiane e francesi (Gruppo di danza rinascimentale di Rodano)
Qui c'è un brano che abbiamo ascoltato in classe. Chi lo indovina per primo? Comunicate la risposta all'insegnante non in classe, ma tramite Moodle, spedendo un messaggio (clic sul nome del docente e poi "messaggio").
-  Il madrigale: Jacques Arcadelt (1505-68), "Il bianco e dolce cigno"
Ascolta e poi commenta il madrigale, scrivendo anche solo poche righe. In particolare, descrivi i madrigalismi: ce n'è uno davvero evidente! Spedisci il commento all'insegnante tramite il link qui sotto.

 [Consegna scheda di commento sul madrigale](#)

Un ascolto di musica barocca

Ascolta la Petite Bande che esegue il primo movimento del **Concerto Brandeburghese n. 5** del famoso compositore **Johann Sebastian Bach**, pubblicato nel 1721.

Il "Concerto" è una forma musicale che prevede che gli strumenti siano divisi in due gruppi: il "Concertino" e il "Concerto grosso" (o "Tutti"). Il "Concerto Grosso" è formato da vari strumenti che eseguono le parti d'insieme, mentre il "Concertino" è formato da un numero minore di strumenti che dialogano con gli strumenti del "Concerto Grosso": a volte suonano insieme ad essi, a volte inseriscono parti soliste, duetti o terzetti.

L'orchestra è formata dai seguenti strumenti: flauto traverso, 2 violini, viola, violoncello (suonato in piedi), violone (violino grande a destra) e clavicembalo. Quali sono gli strumenti che formano il "Concerto Grosso" e il "Concertino" in questo brano? Usa il link qui di seguito per inviare la risposta in un file di testo (denomina il file "cognome_nome_classe").

-  [J.S. Bach, Concerto Brandeburghese n. 5, I movimento \(Petite Band\)](#)

 [Consegna file con risposta al quesito sull'ascolto](#)

Figura 4 - Fonte: Moodle scuola Guercino di Bologna, prof. Roberto Agostini

3. L'audiovisivo a scuola

L'introduzione degli audiovisivi nelle scuole italiane risale agli anni Settanta/Ottanta, quando anche la ricerca scientifica s'interessa al tema (Laeng, 1980; Bettetini, 1984; Galliani, 1988). A metà degli anni Settanta nasce in Italia il CNITE, Centro Nazionale Italiano Tecnologie Educative per attività di studio e ricerche sulle tecnologie che possono giovare ai settori dell'istruzione scolastica e dell'educazione permanente. Il suo obiettivo è la revisione globale della metodologia dell'insegnamento e della formazione attraverso l'introduzione dei mezzi audiovisivi nella pratica didattica, in quanto essi offrono nuove possibilità di lavoro e nuove forme di relazione fra insegnanti, studenti e ambiente.

L'idea è sicuramente innovativa, forse troppo rispetto alle reali possibilità delle scuole. In quel periodo storico gli audiovisivi entrano nella metodologia didattica, ma in modo occasionale, legato alla frequenza dei laboratori e alla disponibilità delle attrezzature. Questioni di tipo organizzativo, quali l'insufficienza di proiettori e di ambienti attrezzati, la scarsità di video didattici, la difficoltà di gestione dovuta al tipo di supporto che all'epoca era la bobina o la videocassetta, e la diffidenza ancora diffusa rispetto a strumenti didattici non tradizionali limitano di fatto la diffusione dell'audiovisivo nella scuola (Bonaiuti, 2010). Nonostante ciò, la ricerca e la pratica didattica evidenziano i vantaggi per l'apprendimento, soprattutto riguardo all'immediatezza della comunicazione e alla diversa gestione del tempo, dello spazio e del flusso informativo.

Nel 1980, Mauro Laeng scrive:

Se vengono correttamente impiegate, queste attrezzature rendono altresì possibili nuovi rapporti tra insegnanti e studenti, modificando in qualche misura la relazione all'ambiente, le iniziative e le attività individuali e collettive (Laeng, 1980).

Lo stesso Laeng si propone di confutare la tesi degli scettici secondo la quale la civiltà dell'immagine sarebbe una "civiltà post-alfabetica", con un ritorno alla comunicazione immediata primitiva. Riconosce, infatti, al discorso audiovisivo una struttura complessa con proprie regole grammaticali.

La narrazione, come accade per il testo scritto, è predisposta progettualmente dall'autore ma è rinviata al momento del consumo da parte

di un destinatario. Il fruitore, in questo caso lo spettatore, interpreta la grammatica e costruisce/ricostruisce il significato, dando vita al progetto dialogico previsto dall'autore stesso. Il testo audiovisivo ha i suoi tempi, relativi alla realizzazione, alla durata, alla fruizione e richiede allo spettatore un processo di produzione di senso e di costruzione del sapere (Bettetini, 1979; 1984). Tale processo è ostacolato dal modello comunicativo prescelto, che può essere volutamente edulcorato, o aggressivo, o suggestivo, a seconda delle scelte che sono state fatte al momento della scrittura e del montaggio. La comprensione del testo audiovisivo necessita pertanto di un'elevata capacità di riflessione metacognitiva, anche superiore a quella necessaria per un testo scritto. Siamo molto lontani dalla civiltà post-alfabetica evocata dai detrattori del linguaggio audiovisivo.

Carlo Lucarelli, alla domanda se il video di documentazione sia sempre un prodotto ideologico e culturalmente connotato, afferma:

All'inizio c'è una scelta ideologico/culturale: scegli di raccontare una storia e non un'altra. Poi c'è la scelta di dove si vuole arrivare: qual è lo scopo? Esempio: raccontare una cosa a chi non la conosce. Ma anche perchè voglio che la gente si arrabbi e si commuova e per questo vado a scegliere certi momenti anziché altri, delle persone piuttosto che altre. Si tratta di mettere in scena un punto di vista, ma solo se non invento niente! Devo essere sincero. Se nascondo delle testimonianze posso far credere alla gente le cose che voglio io. Questa è la responsabilità (Corazza, 2012).

Il concetto di responsabilità nella narrazione introduce un'altra questione, quella sull'autore di un audiovisivo, idea complessa e non univoca, che racchiude molte forme di responsabilità creativa: l'ideatore del soggetto, lo scrittore della sceneggiatura, l'autore del testo letterario o teatrale dal quale è tratto il soggetto, il regista, il montatore delle singole immagini, l'autore delle musiche, il responsabile della fotografia sono alcune delle tante figure professionali che ruotano attorno a una singola produzione audiovisiva. A ogni figura corrisponde un pensiero e un'idea che concorrono a loro volta alla costruzione del significato complessivo dell'opera (Masi, 2012).

Siamo quindi con Mauro Laeng nell'affermare che la società della comunicazione audiovisiva non è certamente "post-alfabetica", semmai

richiede precipue capacità attentive e interpretative. Dalla ricerca effettuata con le [Cl@ssi](#) 2.0 della Regione Emilia-Romagna è emerso come le giovani generazioni siano attratte dalla narrazione tramite video, che risulta capace di stimolare l'interesse e la curiosità. Resta da investigare invece la reale competenza nell'interpretazione di un testo audiovisivo, rispetto alla quale sono rivolti i tanti progetti di media education attuati oggi nelle scuole.

Sempre Carlo Lucarelli, nell'intervista sopra citata, dice:

“C'è un immaginario collettivo riferito all'audiovisivo: partiamo con l'idea che una cosa vista sia più semplice da capire, più immediata di una cosa letta. Non è vero, ma non importa. Questo immaginario già da solo, anche se fondato su un assunto sbagliato, rende l'audiovisivo un buon veicolo. Si attirano molto più facilmente i ragazzi molto giovani dicendo “venite che vediamo una cosa”, piuttosto che “venite che leggiamo questa cosa”. Va bene lo stesso perchè la cosa letta può venire dopo”.

Anche gli insegnanti che hanno partecipato alla ricerca si sono espressi in proposito. Ecco alcune delle loro riflessioni:

“le nuove generazioni memorizzano attraverso contenuti iconografici, non si può più fare diversamente”

“l'attenzione degli studenti è soprattutto di tipo visivo”

“del video non si può più fare a meno, il rischio è una sottoutilizzazione del materiale cartaceo che permette una maggiore riflessione”

“le immagini dinamiche aiutano l'attenzione e la comprensione della teoria”

“i video sono immediati, vicini al linguaggio dei giovani, ottimi strumenti di sintesi”

“si favorisce l'apprendimento per ostensione”

Il questionario ha dato anche risultati interessanti per quanto riguarda gli obiettivi che si vuole raggiungere e il tipo di utilizzo. Una particolare finalità sembra inoltre quella dell'inclusione.

4. Il questionario

Al questionario hanno risposto 66 insegnanti di 9 scuole secondarie inferiori;

Audiovisivi per l'insegnamento e nuove tecnologie nelle classi 2.0 della regione Emilia-Romagna

sono rappresentate quasi tutte le materie d'insegnamento: lettere (21), matematica/scienze (15), lingua straniera (10), arte (5), tecnologia (4), IRC (4), musica (3), sostegno (3), educazione fisica (1).ⁱⁱⁱ

La tabella A e il grafico 1 mostrano le tipologie utilizzate dalle diverse discipline.

	MS	LE	STR	MU	AR	SOS	IRC	TEC	GIN	TOT
Simulazioni	9	7	2	1	1	0	1	2	0	23
Documentari	13	21	3	3	4	3	4	1	0	52
Documentazioni di attività	8	10	3	1	4	2	2	3	0	33
Reportage	1	11	0	1	1	0	0	1	0	15
Sceneggiati storici	0	16	0	0	0	1	2	0	0	19
Programmi televisivi	1	1	0	0	1	0	2	0	0	5
Film	6	20	6	3	2	2	4	3	1	47
Lezioni videoregistrate	6	5	1	1	1	0	0	1	0	15
Tutorial	1		0	0	0	0	0	1	0	2
Video musicali e teatrali		1	2	1	0	0	0	0	0	4
Lavori prodotti dagli allievi			0	0	0	0	1	0	0	1
Rappresentazioni teatrali			0	0	0	0	1	0	0	1
Sit-com			1	0	0	0	0	0	0	1
Video art			0	0	1	0	0	0	0	1
TOT	45	92	18	11	15	8	17	12	1	218

Tabella A – Fonte: elaborazione personale

Legenda: MS = matematica/scienze; LE = lettere; STR = lingua straniera; MU = musica; AR = arte; SOS = sostegno; IRC = insegnamento religione cattolica; TEC = tecnologia; GIN = educazione motoria

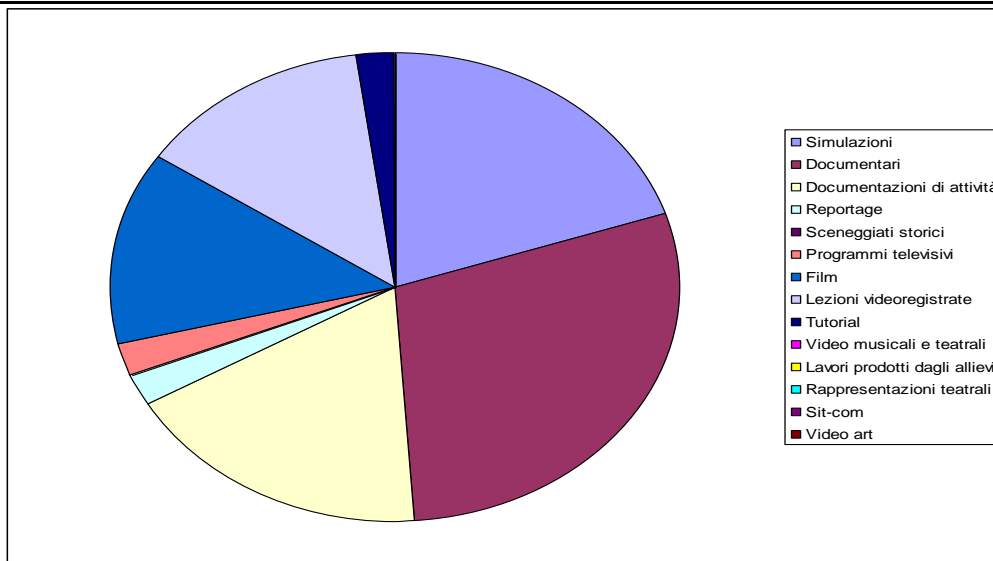


Grafico 1 – Fonte: elaborazione personale

Dai risultati, oltre che dalle dichiarazioni degli stessi insegnanti, si può dedurre che il video è parte integrante del lavoro didattico, una metodologia di lavoro consolidata e ben amalgamata con i metodi più tradizionali. A questa conclusione porta anche l'analisi della domanda n. 5: "In quale momento dell'attività didattica ha introdotto la visione di un video?". Le risposte, riportate anche nel grafico n. 2, sono state: nell'affrontare un nuovo argomento (40), nel corso dello sviluppo di un argomento (52), alla fine della lezione o di un ciclo di lezioni su un determinato argomento (41).

Chiarificatore è a questo proposito anche il risultato della domanda n. 7: "Quali attività ha affiancato alla visione di un video?" Le risposte sono state:

- discussione in classe (58)
- analisi di singole parti del video (45)
- produzione di rielaborazioni personali (38)
- esercitazioni (29)
- compilazione di questionari (17)
- riassunti (8)

A queste si aggiungono, in maniera più sporadica, *raccolta di dati da esperimenti, costruzione di mappe concettuali, verifiche, attività di previsione.*

La domanda sulla finalità con cui s'intraprende un'attività didattica accompagnata dall'utilizzo di materiale audiovisivo ha portato ai risultati descritti nel grafico n. 3.

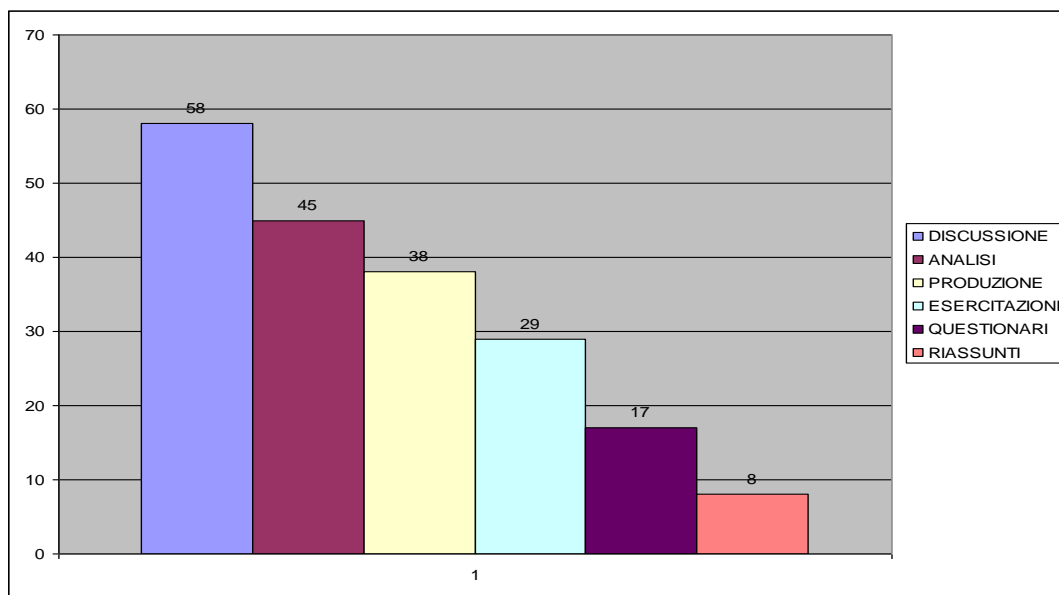


Grafico 2 – Fonte: elaborazione personale

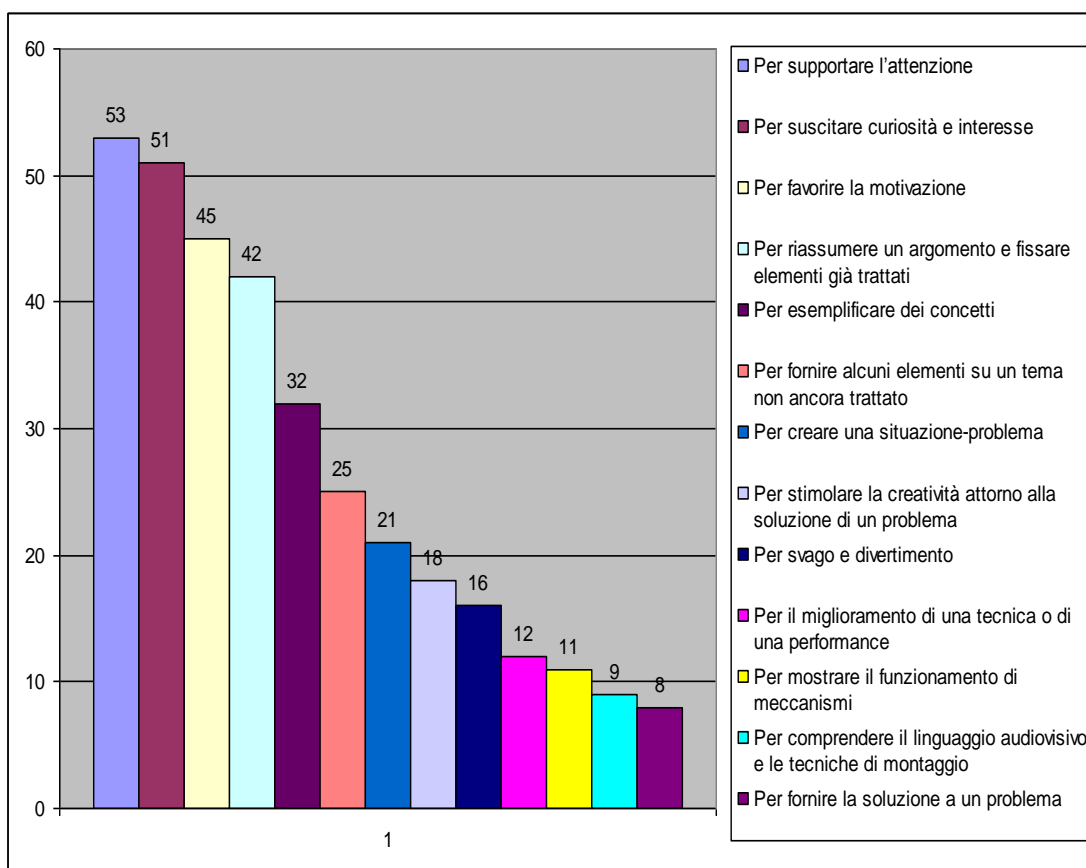


Grafico 3 - Fonte: elaborazione personale

5. La sfida dell'inclusione

"Una volta un dromedario, incontrando un cammello, gli disse:

- *Ti compiangio, carissimo fratello: saresti un dromedario magnifico anche tu se solo non avessi quella brutta gobba in più -*

Il cammello gli rispose:

- *Mi hai rubato la parola. È una sfortuna per te avere una gobba sola. Ti manca poco ad essere un cammello perfetto: con te la natura ha sbagliato per difetto-*
La bizzarra querela durò tutto un mattino. In un canto ad ascoltare stava un vecchio beduino e tra sé intanto pensava: - *Poveretti tutti e due ognuno trova belle soltanto le gobbe sue. Così spesso ragiona al mondo tanta gente che trova sbagliato ciò che è solo differente.*"

Gianni Rodari

E' opinione degli insegnanti intervistati che l'uso di audiovisivi per la didattica sia utile per andare incontro ai diversi stili d'apprendimento e per un insegnamento inclusivo. Alla domanda, infatti, tutti gli insegnanti hanno risposto che **il video è utile a fini inclusivi** (in 25 hanno scelto *abbastanza*, in 46 *molto*).

Fra le motivazioni ci sono la maggiore capacità di stimolare l'attenzione rispetto al testo scritto, di favorire la motivazione e la memorizzazione. L'uso del video nella didattica ha una ricaduta positiva nelle attività con studenti con difficoltà d'apprendimento e di lettura, perché argina le difficoltà di decodifica di un testo, va incontro ai tempi e alle modalità personali d'apprendimento, consentendo recuperi a lungo termine.

Nel maggio (2009), il Consiglio dell'Unione Europea, all'interno del quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione, ha indicato gli obiettivi strategici che evidenziano l'importanza dell'educazione inclusiva per sconfiggere lo svantaggio in ambito educativo, sviluppare le abilità necessarie e eliminare tutte le forme di discriminazione fra i giovani. L'educazione inclusiva è stata considerata in quella sede un diritto universale. John Dewey l'avrebbe definita "educazione democratica", quella capace di fornire a tutti gli attrezzi necessari per una produzione personale della conoscenza da utilizzare per fini sociali (Dewey, 1992).

In questa accezione l'educazione inclusiva si coniuga con

un'educazione per tutti, rivolta cioè a tutte le differenze presenti in un'aula scolastica, a ogni alunno e all'insieme delle diverse abilità richieste. Ciò consente di focalizzare l'attenzione sul contesto, per individuare gli ostacoli alla partecipazione e all'apprendimento che spesso sono collegati alle pratiche d'insegnamento e ai processi valutativi, senza mettere in secondo piano le specificità dei singoli.

Alla base c'è anche una transizione culturale della Pedagogia Speciale verso un radicale allargamento all'insieme delle popolazioni scolastiche nella loro diversità e nelle loro differenze culturali, sociali, linguistiche, di genere, mentali e fisiche (Caldin, 2012). Il modello teorico di riferimento non è più di tipo compensativo e non si tratta di trovare punti di contatto tra il curriculum "principale" e quello degli alunni con difficoltà, ma si tratta di costruire percorsi personalizzati per tutti gli studenti. Ne consegue che i modelli d'insegnamento non possono ispirarsi a un criterio di omogeneità, ma devono cogliere le diverse occasioni date da tutti gli strumenti disponibili.

Fra questi strumenti, ci insegnano i docenti che hanno partecipato alla ricerca, c'è anche il linguaggio audiovisivo e multimediale. Sarà per quella capacità di evocare significati, da ricostruire di volta in volta, che viene riconosciuta alla narrazione audiovisiva; sarà per quel legame così stretto con la creatività che è anche alla base dell'apprendimento efficace. Sarà per l'insegnamento di Gianni Rodari, che pur non utilizzava il video ma solo immagini della fantasia e del disegno. Nella lettura del fumetto, ad esempio, riconosceva un intervento attivo dell'immaginazione, che deve riempire i vuoti tra una vignetta e l'altra. Un lavoro ricco di operazioni logiche e fantastiche che sollecitano l'attenzione e la motivazione ad apprendere (Rodari, 1973).

I dati raccolti con il questionario confermano come le nuove tecnologie introdotte nelle classi abbiano accompagnato il processo d'innovazione didattica. Metodologie già conosciute, come l'utilizzo degli audiovisivi, sono state integrate con processi più innovativi e riviste in chiave tecnologica. La LIM ha favorito l'utilizzo di strumenti multimediali per raggiungere obiettivi basilari, come riassumere un argomento, esemplificare un concetto, migliorare una tecnica e per attività complesse, quali la creazione di una situazione-problema e la stimolazione del problem solving.

I dati mostrano, inoltre, come l'insegnamento con il video attraverso le nuove tecnologie stimoli l'attenzione e l'interesse, riesca ad assecondare i diversi stili e tempi d'apprendimento, favorisca il coinvolgimento e il processo d'inclusione.

Il progetto Cl@ssi 2.0 continua nella scuola primaria e nella scuola secondari superiore. Il futuro della ricerca potrebbe essere quello di comparare i dati con quelli relativi agli altri ordini di scuola, per capire, fra l'altro, come incidano sul processo l'età degli studenti e i risultati attesi in termini di apprendimento.

Referncias bibliográficas

- ARNHEIM, R. (1974). *Il pensiero visivo*. Torino: Einaudi.
- BETTETINI, G. (1979). *Tempo del senso. La logica temporale dei testi audiovisivi*. Milano: Bompiani.
- BETTETINI, G. (1984). *La conversazione audiovisiva. Problemi dell'enunciazione FILMICA E AUDIOVISIVA*. MILANO: BOMPIANI.
- CALDIN, R. (2012). *Verso dove? L'abitare familiare e insolito della Pedagogia Speciale* (pp. 247-269), En L. D'Alonzo Y R. Caldin(a cura di), *Questioni, sfide e prospettive della Pedagogia Speciale. L'impegno della comunità di ricerca*. Napoli: Liguori.
- CANEVARO, A. (2012). *Pedagogisti speciali: come* En L. D'Alonzo y R. Caldin (a cura di). *Questioni, sfide e prospettive della Pedagogia Speciale. L'impegno della comunità di ricerca*. (pp. 21-37). Napoli: Liguori.
- CORAZZA, L. (2012). *Più cultura, più democrazia. Ricerca scientifica e produzione audiovisiva* (pp.121-136), En L. Corazza y L. Ferrari (a cura di), *Videoculture. Tra formazione, didattica, ricerca*. Bologna: Clueb.
- CORAZZA, L. (2012). *I laboratori di aRtelier: un'esperienza educativa che diventa un film*. *Infanzia*, 3, 231- 234.
- DEWEY, J. (1992). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia. New York: Macmillan.
- GALLIANI, L. (1988). *Educazione ai linguaggi audiovisivi*. Torino: SEI.
- LAENG, M. (1980). *Sussidi audiovisivi e scuola*. Firenze: La Nuova Italia.
- MASI, E. (2012). *Appunti sul carattere pervasivo della cultura video. Alla ricerca dell'autore*. En L. Corazza y L. Ferrari (a cura di), *Videoculture. Tra*

formazione, didattica, ricerca. (pp. 197-202). Bologna: Clueb.

RODARI, G. (1973). *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*. Torino: Einaudi.

Cómo citar este artículo:

Corazza, L. (2015). Audiovisivi per l'insegnamento e nuove tecnologie nelle classi 2.0 della regione Emilia-Romagna, *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 4(1), 95-111.

ⁱ Il modello di accompagnamento che ha supportato le scuole nelle fasi di ideazione, progettazione e documentazione di percorsi di insegnamento e apprendimento amplificati dall'uso delle TIC è illustrato in E. Pacetti, M. Fabbri, L. Ferrari (2013), *Cl@ssi 2.0: experience in Emilia Romagna*, "Ricerche di Pedagogia e Didattica", 8, 1. Il Laboratorio di Media Education del Dipartimento di Scienze dell'educazione dell'Università di Bologna ha documentato con alcuni video l'avvio della sperimentazione. I video di Cl@ssi 2.0 sono pubblicati nel canale Youtube <http://www.youtube.com/user/MelaUnibo>.

ⁱⁱ Per gli esempi di attività didattiche si ringrazia la scuola "Il Guercino", dell'Istituto Comprensivo 9 di Bologna.

ⁱⁱⁱ Le scuole del progetto Cl@ssi 2.0 dell'Emilia-Romagna che hanno partecipato alla ricerca sono state: **I.C di Ozzano Emilia**, Ozzano Emilia (BO); **I.C. n. 9 di via Longo**, Bologna; **I.C. di Argelato**, Argelato (BO); **Scuola secondaria di I grado di via Pascoli**, Cesena (FC); **Scuola secondaria di I grado G. Ferraris**, Modena; **Scuola secondaria di I grado F. Montanari**, Mirandola (MO), **I.C. U. Amaldi**, Cadeo (PC); **I.C. San Biagio**, Ravenna; **Scuola secondaria di I grado L. da Vinci-Einstein**, Reggio Emilia.

edmetic

Revista de Educación Mediática y TIC



Flash Mob en el escenario docente. Comunicación y medios
Flash Mob on the teaching scene. Communication and media

Fecha de recepción: 10/09/2013

Fecha de revisión: 01/11/2013

Fecha de aceptación: 01/06/2014

Flash Mob en el escenario docente. Comunicación y medios.

Flash Mob on the teaching scene. Communication and media.

M^a Amor Martín Fernández¹, Eloisa Reche Urbano², M^a Josefa Vilches Vilela³,

Resumen:

El presente artículo plantea la apropiación de las acciones colectivas, concretamente del flash mob, como método de enseñanza-aprendizaje enmarcado en los actuales acontecimiento/retos sociales y que permite, por un lado, la formación integral del alumnado universitario y, en segundo lugar, la adquisición de un amplio paquete competencial que define el perfil profesional del maestro y maestra de Educación Primaria en la Sociedad del Conocimiento. En él se expone la dinámica llevada a cabo para su integración en el escenario docente, así como, las pautas necesarias para planificar y diseñar una metodología activa que trabaje con diversos agrupamientos del alumnado.

Palabras clave: flash mob, comunicación, innovación pedagógica, metodología activa.

Abstract:

This article describes the appropriation of the collective actions, concretely of the flash mob, as teaching-learning method framed in current social challenges and, that allow on the hand, the integral formation of university students, and on the other hand, the acquisition of a wide package skills that defines the professional profile of the Primary Education teacher in the Knowledge Society. In this, it is exposed the dynamic conducted for its integration into the educational scenario and the necessary guidelines to plan and to design an active methodology that works with different groupings of the students.

Key words: flash mob, communication, pedagogical innovation, active methodology.

¹ Universidad de Córdoba. m.martin@magisteriosc.es

² Universidad de Córdoba. e.reche@magisteriosc.es

³ Universidad de Córdoba. m.vilches@magisteriosc.es

1. Introducción

El panorama que ofrece la sociedad digitalizada contemporánea, pone en evidencia el potencial que esta tiene como nuevo escenario comunicativo y de transformación social, teniendo en cuenta que *“la comunicación es la clave de la actividad humana y de todo proceso de desarrollo”* (Pascual, Parra y Sancho, 2008: 190). Este hecho, conlleva en todo ciudadano, el conocer, entender y participar, como receptor crítico o de manera activa, de las posibilidades de aquella.

La ciudadanía se ha convertido en miembro participativo en la generación de información-noticias y difusión de las mismas, con el apoyo de las herramientas que han emergido de la mano del desarrollo tecnológico. Youtube, redes sociales, WhatsApp, sms, etc., a través de estas aplicaciones pertenecientes a la web social, su voz se oye y su perspectiva se expone, estando presente, cada vez más, en los medios de difusión.

En la última década, la red Internet, por medio de las comunidades online y los dispositivos móviles, ha servido como soporte para la creación de nuevos referentes expresivos con finalidades o ejes temáticos diversos, tales como movilización de recursos, denuncias sociales, reclamos o posicionamientos políticos, ocio y entretenimiento, proclamación de valores, así como, estrategias de marketing u homenajes musicales, etc. Se habla de los movimientos sociales (smartmob, flash mob, absurdmob, etc.) suscitados desde las vías de comunicación actuales y que se posicionan como fuerzas sociales transformadoras.

Estos movimientos, en su mayoría, surgidos de las redes sociales propician una forma diferente de organización, participación, movilización y colaboración de masas, donde cada ciudadano puede actuar e interactuar de manera colectiva y potenciar la creación en red (Cobo, 2010).

2. Comunicación, Lenguaje y TIC

El ser humano es un ser social que manifiesta continuamente una necesidad ineludible de comunicación a través, fundamentalmente, del lenguaje. La relación con los demás le permite el desarrollo personal en todos los ámbitos y es razón misma de su propia humanidad. Por su parte, la búsqueda continua

de medios para lograr la necesaria comunicación se ha constituido en motor cultural y de progreso científico y tecnológico para responder en cada momento histórico a los nuevos retos que se plantean.

El concepto de comunicación ha sido definido por las más variadas disciplinas, desde múltiples puntos de vista y no siempre con un significado unívoco. Interesa aquí, de manera especial, la dimensión social e interpersonal de la comunicación, por varios motivos. En primer lugar, porque la reflexión sobre la comunicación y sus posibilidades se ha de insertar en el nuevo contexto social, caracterizado por el fenómeno de la globalización y por la presencia e impacto de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC). Ambos factores, para Guarro Pallás (2005), están íntimamente relacionados ya que las TIC han proporcionado la infraestructura de la dinámica global y han permitido operar en tiempo real en todo el mundo, lo que hasta su aparición era algo impensable. Consecuencias inmediatas son, por tanto, la mundialización de la información, la desaparición de los límites espaciales de los intercambios comunicativos, la aparición de nuevos códigos, novedosas formas de relación interpersonal, entre otras, todas ellas auspiciadas por la mediación de las TIC. En segundo lugar, porque hablamos del ámbito educativo y, en él, el proceso de enseñanza-aprendizaje es "per se" un acto de comunicación, que se ve influido por el escenario social descrito.

Sorice (2000), descubre que entre las plurisignificaciones más relevantes, la comunicación es contacto, fundamentalmente entre personas, aunque no exclusivamente, y es influjo, entendido como ejercicio de poder, del que es ejemplo claro la influencia de los medios de comunicación y la recepción pasiva de sus mensajes. La comunicación es también transmisión de información que un emisor envía a un receptor y es un acto social de participación en la construcción común de la percepción de la realidad. De esta forma, se convierte en factor de integración que conduce de la individualidad -el monólogo interior es también comunicación-, a la relación social para el planteamiento de finalidades y acciones en común, a través, fundamentalmente, del lenguaje y de otros medios de comunicación,

En este marco, el lenguaje humano se constituye en el medio de

comunicación por excelencia. Jesús Tusón (2003), lo define como “un sistema de comunicación y de autoexpresión, de base vocal y auditiva, propio y exclusivo de los seres humanos” (p. 23). Para este autor, el lenguaje es el medio que provoca, realiza y hace posible la expresión de la conciencia de sí mismo. Pero además es instrumento para la autoexpresión libre, de tal manera que el lenguaje se constituye en soporte del pensamiento. Este pensamiento necesita comprender el mundo y lo hace por medio del lenguaje, modelo taxonómico, es decir herramienta simbólica para la clasificación, comprensión e interpretación de la realidad. La percepción del mundo se organiza, así, de acuerdo al modelo lingüístico, lo que implica la consideración de la lengua como instrumento cognitivo. De ahí la importancia, para el ámbito educativo, de lograr un adecuado desarrollo lingüístico del alumnado, porque el lenguaje no es solo una capacidad biológica humana, sino también un producto cultural. Es más, el lenguaje cuando se hace lengua se convierte en transmisor y depositario de cultura (Paulín, 2006).

El objetivo esencial de la educación lingüística ha sido tradicionalmente, y debe seguir siéndolo, contribuir a la adquisición y al dominio de las destrezas comunicativas: hablar, escuchar, leer y escribir. Se trata de hacer que se adquieran y se desarrollen los conocimientos, las capacidades, las habilidades y las actitudes que permiten al individuo desenvolverse de una manera adecuada y competente en las diversas situaciones y contextos comunicativos.

El lenguaje es un medio excepcional que hace posible la transmisión de información y la relación entre los miembros de una sociedad determinada, sistema base, también, de las comunicaciones mediadas por las TIC. Pero, por su parte, las innovaciones tecnológicas han creado y continuarán creando nuevas formas de comunicación, nuevos formatos de almacenamiento, reproducción y transmisión de la producción cultural, que configuran a la sociedad misma. Por tanto, es necesario recuperar y poner en valor la noción de competencia comunicativa que, introducida por Gumperz y Hymes (1972), fue muy desarrollada posteriormente y que permite una interpretación conjunta de viejas y nuevas formas de comunicación.

Canale (1995), estableció un marco teórico para la competencia comunicativa que incluye cuatro grandes áreas de conocimientos y de

habilidades: a) La competencia gramatical, referida a la capacidad innata para hablar una lengua y el conocimiento del código lingüístico; b) la competencia sociolingüística que capacita para el conocimiento de las normas socioculturales que condicionan el comportamiento comunicativo en los diferentes ámbitos del uso lingüístico; c) la competencia discursiva o textual, relacionada con los conocimientos y habilidades para comprender y producir diversos tipos de textos con cohesión y coherencia; y d) la competencia estratégica, que se refiere al conjunto de recursos de comunicación verbal y no verbal para reparar los diversos problemas que se pueden producir en el intercambio comunicativo, con la finalidad de hacer efectiva la comunicación.

Lomas (1999), cree adecuado añadir a estas competencias otros dos tipos específicos de competencias: e) la competencia literaria, que incluye los conocimientos, las habilidades y los hábitos que hacen posible el uso y disfrute de los textos literarios y f) la competencia semiológica que incluye los conocimientos, las habilidades y las actitudes que favorecen una interpretación crítica de los usos y formas de nuestros usos lingüísticos y de los medios de comunicación de masas y de la publicidad.

Nadie duda ya que la mediación tecnológica de la comunicación ha revolucionado los propios límites de la comunicación. Ello implica, en consecuencia, la ampliación conceptual de la competencia comunicativa. Numerosos autores, Pérez Tornero (1997), Andrea (2000) y Rodríguez Illera (2008), entre otros, han expresado la necesidad de ampliar el contenido de esta competencia. Prado (2001), afirma que la comunicación en el entorno tecnológico *entraña un complejo proceso en el que los códigos verbales estrictamente lingüísticos han dejado de desempeñar el papel exclusivo en el discurso y comparten su valor en la construcción del sentido con otros códigos no verbales, especialmente icónicos y multimedia, que precisan de los hablantes estrategias específicas para su uso adecuado e interpretación sémica* (p.22).

La alfabetización en la sociedad del conocimiento debe ir encaminada a la adquisición de competencias comunicativas y sociales que, además, consideren “el contexto de comunicación, cultural e interpersonal en el que se

producen" (Rodríguez Illeras, 2004: 432).

En estos momentos, la lapidaria afirmación de Watzlawick (1971), de que "en interacción es imposible no comunicar" (p. 49), se percibe hoy como premonitoria. La comunicación interpersonal se da siempre. Existe cuando nos comunicamos mediante las palabras, a través de la información que transmiten sus significados precisos, y más allá de ellas mismas, en el rico lenguaje de los gestos que la acompañan. Existe aun cuando no se desea comunicar, incluso cuando cesa la palabra y se impone el silencio, y la conducta en sí misma se hace mensaje. Y existe, como nunca lo ha sido en la historia de la humanidad, en la constante, universal e ilimitada extensión de las posibilidades de las nuevas formas y redes de comunicación. En todos estos casos la interacción provoca una reacción, una respuesta en quienes participan en ella.

Corresponde a los docentes guiar el aprendizaje de los nuevos usos comunicativos, a fin de superar el autodidactismo y el divorcio reinante entre el contexto social y el académico.

3. Redes sociales y movimientos sociales

El mensaje (información) y la participación ciudadana han signado desde hace tiempo la política, la economía, el arte, la motivación, la conducta, etc., generando nuevas formas de construcción del conocimiento compartido y un nuevo orden social. Como se ha descrito, la necesidad humana de comunicar y expresar la opinión, ha generado una continua búsqueda del modelo de interacción entre la comunidad que rompiera con la estructura vertical de la sociedad. La aparición de las redes sociales lo han hecho posible, generando un mundo virtual paralelo al mundo físico que permite la interacción entre ambos. Las personas conectan, comparten, expresan, motivan, realizando un acto de comunicación horizontal y mediando, en muchas ocasiones, el lenguaje y los modos de actuación.

Este modelo social participativo y el desarrollo tecnológico, a través de las redes sociales de Internet y las vías de comunicación que proporcionan los dispositivos móviles, conforman una perfecta simbiosis que derivan en filosofías como la inteligencia colectiva, planteada por Lèvy (2004), de la mano de la

tecnología web 2.0, el cual esboza una nueva dimensión de la comunicación que va más allá del lenguaje individual. Defiende que, a raíz de la apropiación que el ciudadano hace de la tecnología, convirtiéndose en accionista de información-conocimiento, este la distribuye y coordina por todas partes, integrándola de manera natural en todas las actividades humanas y, de manera renovada, regresa a las manos de todos. En definitiva, permite “poner en común nuestros conocimientos y mostrárnoslos recíprocamente” (p.12) (ver figura 1).

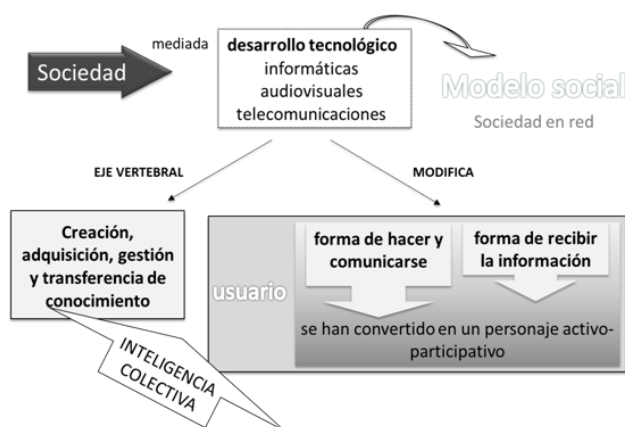


Figura 1. Modelo social derivado del desarrollo tecnológico.

Todo ello, provoca el fenómeno social que varios autores, entre ellos, Melucci (2002), definen como acciones colectivas. Estas se caracterizan por romper la identidad de clases y su preocupación por temas globales, están estrechamente vinculadas a los denominados movimientos sociales, siendo capaces de movilizar a una sociedad en red. A su vez, Rheingold (2004), reflexiona sobre la contextualización de estos movimientos, también conocidos como multitudes inteligentes, considerándolos como “un grupo de personas capaces de actuar conjuntamente aunque no se conozcan” (p.18), y que se caracterizan por la apropiación que hacen de los dispositivos actuales de comunicación para hacer un llamamiento o convocatoria popular.

Por su parte, Cobo y Pardo (2007), complementan este concepto, aludiendo a la “capacidad que tiene un grupo de personas de colaborar para decidir sobre su propio futuro, así como la posibilidad de alcanzar colectivamente sus metas en un contexto de alta complejidad” (p.45). En virtud de ello, los medios actuales de comunicación son por sus características,

el ámbito o escenario idóneo para desarrollar estas interacciones sociales, en cualquiera de los dispositivos digitales desde los que se pueda acceder.

Al hablar de movimientos sociales contemporáneos, se hace referencia a manifestaciones expresivas, articuladas mediante las tecnologías de la información y la comunicación, que en su mayoría, son consideradas como fenómenos sociales de *“agrupaciones de personas organizadas a través de dispositivos digitales se le ha llamado movilizaciones instantáneas”* (Cobo, 2010, p.3).

Retrospectivamente, las primeras manifestaciones o acciones sociales operaban desde una perspectiva ideológica y constituían *“una crítica al orden social y a la democracia representativa, desafiando las formas convencionales de hacer política”* (Chihu, 2007: 81). Por otro lado, surgen los movimientos como disciplinas artísticas, donde se plantean una redefinición del espacio público, la obra artística y la participación ciudadana. Entre las más significativas, se encuentran el happening y el fluxus.

Aproximadamente en la década de los 60, se comenzó a hablar de la performance como un arte que presentaba una acción, o acciones simultáneas, desarrolladas en lugares abiertos, con la idea de romper la cotidianeidad de la sociedad en general, causando un impacto en el espectador y provocando, en ocasiones, la participación del público en la misma obra. En la actualidad, se encuentran trabajos como los que realiza el fotógrafo Spencer Tunick, a caballo entre las pretensiones de esta disciplina y las potencialidades de la tecnología, al servir esta de vía para el llamamiento y la participación ciudadana. La performance art tuvo su máximo apogeo en los años 80, concibiéndose como la antesala de los movimientos actuales, conocidos como smartmob, absurdmob y flash mob.

Se entiende por smartmob aquellas *“acciones colectivas donde individuos, grupos, dispositivos móviles, y también ordenadores conectados vía internet, forman una masa híbrida politizada y difunden informaciones ausentes de los medios de comunicación de masas”* (Lasén y Martínez de Albeniz, 2008: 3). Por otro lado, González y Martínez (2010), definen el *“absurdmob como actos colectivos de invasión en el orden social a través de llevar a cabo un gesto absurdo multitudinario”* (p.14). El fenómeno más extendido en la sociedad en red es el flash mob, definido por Cobo (2010),

como *“un grupo de personas que se reúne simultánea, transitoria y voluntariamente, sin que sea necesario que se conozcan con anterioridad, en un lugar público para realizar algo inusual o notable (suelen ser acciones simbólicas) para luego desaparecer de improvisto. Usualmente están organizados a través de Internet u otro sistema de comunicación digital”* (p.4).

En la mayoría de los casos, se trata de individuos que basándose en las redes sociales difunden mensajes a sus contactos o conocidos, los cuales, a su vez, hacen lo mismo hasta construir una gran cadena de comunicación, que es capaz de movilizar a miles de personas. *“Gracias a Internet y las redes sociales -que son el vivo ejemplo de la interactividad- se puede modificar una conducta, crear nuevos movimientos de opinión, promover manifestaciones, crear grupos de apoyo a causas concretas o conseguir crear una moda que genere el consumo de un determinado producto”* (Caldevilla, 2010: 55).

En esta línea, el flash mob, aunque en sus orígenes fue concebido como vía de reivindicación o para el ocio y entrenamiento, se ha convertido ya en una herramienta muy poderosa para la sensibilización sobre diversas causas sociales y comerciales. De acuerdo con González y Martínez (2010), este tipo de representaciones puede conseguir mayor sensibilidad en las personas que otros medios de difusión, *más aún cuando esa persona es protagonista, participa de lleno en la movilización y se divierte* (p.21).

3.1 El Flash Mob

Cronológicamente, la primera referencia al flash mob es de 2002, cuando se crea una página web en la que, por primera vez, los mobbers empiezan a planear sus reuniones. Posteriormente, ese mismo año, Bill Wasik, editor junior de Harper's Magazine, organizó en Manhattan el primero de ellos, siendo un fracaso al revelarse lo que iba a pasar, e intentándolo más tarde, con la convocatoria de numerosas personas en el departamento de ventas del gran almacén Macy's (Chauca, 2012).

Desde entonces, son numerosas las movilizaciones realizadas, independientemente del carácter o finalidad. Entre ellas, se pueden citar la campaña publicitaria que una compañía de telecomunicaciones realizó en una estación de metro londinense, sorprendiendo a los transeúntes e involucrándolos en la movida al sacar sus móviles para grabarlo, contarlo o

mandarlo, demostrando así que el ser humano tiene la necesidad de compartir sus vivencias, sobre todo si estas son un acontecimiento espontáneo; los diversos tributos a Michel Jackson que llevan realizándose desde su desaparición en diversos países, representando en el flash mob sus coreografías, y las movilizaciones reivindicativas o de protestas por los acontecimientos cruentos ocurridos en Siria o, más recientemente, las celebradas en Barcelona por temas como los desahucios, en el marco del Día Mundial de las Personas Sin Techo.

Para la planificación de un flash mob se deben considerar diversos aspectos como el diseño del reclamo, la difusión del evento, la ejecución del mismo y su publicación posterior. Con respecto al diseño del reclamo, es preciso captar la atención de la gente-transeúntes-espectadores y este puede constar de un texto, imágenes e incluso vídeos. Para la difusión del evento, se suelen utilizar vías de comunicación tipo redes sociales u otros medios de interacción social. Se lleva a cabo por el "efecto bola de nieve" y se informa del lugar, el día y la hora del evento, algunas veces se incluye también la finalidad del mismo (dependiendo del impacto que se quiera generar o de las condiciones del evento). Para su ejecución, se acuerda en qué momento empieza y la manera de invadir el espacio, siendo imprescindible que una vez finalizado, los participantes vuelvan a sus quehaceres iniciales, como si nada hubiera pasado, haciendo honor al significado de flash mob.

Otro de los aspectos relevantes de este tipo de evento, es la publicación posterior del mismo, con el objetivo de conseguir el mayor impacto a nivel social. Suele hacerse a través de redes sociales, aplicaciones o herramientas de divulgación masiva, que permita la emisión de vídeo.

En esta línea, el flash mob atiende, entre otras, a las siguientes características:

- Las TIC median la comunicación, estableciéndose a través de la sociedad en red (Internet -redes sociales- y dispositivos móviles).
- Permite comunicar valiéndose de la diversidad del lenguaje (verbal, corporal y audiovisual).
- No requiere la relación social previa entre los actores, propiciando la diversidad social (ideológica, género, generacional, etc.).
- Está condicionada por la capacidad de convocatoria.

- Posee la capacidad para sorprender, siendo aspectos importantes la posibilidad de involucrar a los espectadores y la espontaneidad, considerándose por ello como movilizaciones instantáneas, (también conocidas como movilizaciones colectivas o movilizaciones inteligentes).
- Facilita la cooperación rompiendo las barreras espaciales.
- No requiere de conocimientos previos, sino la capacidad de emprendimiento y participación.
- Se desarrollan en espacios públicos asegurando la vinculación entre el espacio y la intencionalidad.

3. El Flash Mob en el escenario docente

El cambio de paradigma educativo, como respuesta a las exigencias del actual panorama social, ha dado un salto cualitativo desde la formación en conocimientos a la formación en competencias del alumnado.

Los Principios Europeos Comunes para las Competencias y Cualificaciones de los Maestros (Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications), emitidos por la Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea (versión de 2005), señalan que los maestros y maestras deberían de ser capaces de trabajar de manera eficaz en tres dominios estrechamente ligados: trabajar la información, la tecnología y el conocimiento; trabajar con sus congéneres: estudiantes, colegas y otros compañeros del campo de la educación, y trabajar con y en el seno de la sociedad a nivel local, regional, nacional, europeo y mundial.

Por otra parte, la accesibilidad a las TIC y el avance tecnológico ha suscitado la necesidad de formar ciudadanos con un mínimo de cualidades que les permitan apropiarse de ellas y adaptarse, de modo flexible, a los cambios continuos que se producen, por lo que, en su función educativa-socializadora, la integración de las TIC en el ámbito docente se ha convertido en una prioridad, poniendo especial énfasis en la alfabetización del alumnado. Se hace referencia a la llamada educación mediática que engloba, la alfabetización mediática, informacional, audiovisual y digital, sin dejar de lado, la estrecha vinculación que estas tienen con la competencia en comunicación lingüística y con la competencia social y ciudadana.

Según la UNESCO (2011), la alfabetización mediática e informacional, en el mundo contemporáneo, debe ir orientada a facilitar a la persona las competencias necesarias para poder ejercer su derecho a la libertad de expresión, que abarca el uso ético de las informaciones que se reciben, la posibilidad de generar las propias, así como, la difusión de ellas, a través de cualquier medio de comunicación. En esta línea, la educación mediática, en los centros escolares, tiene como objetivo *“modular la cultura de interacción con los medios, el desarrollo de habilidades creativas y comunicativas, el pensamiento crítico, la percepción, interpretación, análisis y evaluación de material mediático y la enseñanza de distintas formas de expresión personal con el uso de la tecnología mediática”* (Fedorov, 2011: 8).

Por su parte, la alfabetización audiovisual se centra en los conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con los medios de comunicación de masa y el lenguaje audiovisual (Pérez y Delgado, 2012), y la alfabetización digital hace referencia, al conocimiento y apropiación de las herramientas, aplicaciones y dispositivos tecnológicos, teniendo en cuenta la obsolescencia o caducidad de los mismos (Area, 2008).

La competencia en comunicación lingüística “se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta” (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006, p.43058). Los conocimientos, destrezas y actitudes propios de esta competencia permiten expresar pensamientos, emociones, vivencias y opiniones, así como dialogar, formarse un juicio crítico y ético, generar ideas, estructurar el conocimiento, dar coherencia y cohesión al discurso y a las propias acciones y tareas, adoptar decisiones, y disfrutar escuchando, leyendo o expresándose de forma oral y escrita, todo lo cual contribuye además al desarrollo de la autoestima y de la confianza en sí mismo.

Por su parte, la competencia social y ciudadana hace posible comprender la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir a su mejora, integrando en ella, conocimientos diversos y habilidades complejas que permiten participar, tomar decisiones, elegir cómo comportarse

en determinadas situaciones y responsabilizarse de las elecciones y decisiones adoptadas (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006: 43061).

Teniendo en cuenta, las finalidades didácticas, el flash mob, por sus características, facilita la ejecución de estos objetivos, en tanto que permite:

- Analizar la actualidad social.
- Utilizar las potencialidades de comunicación que ofrece la sociedad en red.
- Valerse de la familiaridad de los jóvenes con este tipo de movilizaciones.
- Participar y expresar ideas, creencias, valores, llegando a un público heterogéneo y plural.

3.1 Diseño, planificación y ejecución de un flash mob con fines sociales y pedagógicos

El objetivo de esta actividad académica nace de la necesidad de formar futuros profesionales en competencias como, conocer y aplicar en las aulas las TIC, discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural, adquirir formación literaria, así como, fomentar la lectura y animar a escribir, promover acciones de educación en valores orientadas a la preparación de una ciudadanía activa y democrática en el marco de los derechos humanos, comprender los principios que contribuyen a la formación cultural, personal y social desde las artes y, adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes, recogidas en el plan de estudios que define el Título de Grado de Educación Primaria, en la Universidad de Córdoba.

La diversidad temática y expresiva, así como la movilización de competencias que se trabajan con el flash mob, permiten que esta actividad tenga un carácter interdisciplinar, facilitando la coordinación de manera horizontal, con la implicación de cuatro asignaturas que se imparten en el segundo curso del Grado de Educación Primaria, "Convivencia Escolar y Cultura de Paz en Educación Primaria", "Formación Literaria y Literatura Infantil", "Expresión Plástica y Visual" y "Educación Mediática y Aplicaciones Didácticas de la TIC".

Para el desarrollo de esta práctica, se plantea la ejecución del diseño y la planificación de un flash mob, teniendo presente, que desde las diversas asignaturas se trabajan, previamente, un abanico de contenidos perteneciente al currículum de Educación Primaria que le permite al alumnado el diseño temático del mismo.

Por otro lado, como propuesta de innovación para llevarse a cabo con el alumnado de la etapa de Educación Primaria, el flash mob debe estar enmarcado en un proyecto pedagógico, en el cual queden fundamentados los objetivos didácticos que se persiguen, así como las competencias básicas del currículum que se adquieren y se pretende desarrollar.

Las asignaturas de Educación mediática y la de Formación literaria, con esta práctica, trabajan la expresión a través de los medios, implícita en la competencia llamada "Tratamiento de la información y competencia digital", así como, la "Competencia en comunicación lingüística" del currículum de Educación Primaria, abordando la alfabetización mediática, informacional y audiovisual, y las habilidades lingüísticas, socio-lingüísticas, textuales, literarias y semiológicas, respectivamente.

Desde la primera de ellas, se pretende educar ante los medios, trabajando a partir del análisis de la actualidad, en donde las redes sociales, los dispositivos móviles de comunicación y las aplicaciones para la difusión de información, tanto textual como audiovisual, tienen un papel importante. A su vez, se desarrollan actitudes críticas ante sus mensajes, propiciando la cultura de la participación mediante el análisis de la comunicación horizontal que facilitan la reflexión sobre el poder de convocatoria y movilización que tienen. En esta línea, la educación mediática ofrece un escenario propicio para la formación integral y el pensamiento crítico del alumnado, facilita el desarrollo de competencias creativas y comunicativas y, la enseñanza de distintas formas de expresión personal, en el marco de la educación mediática. A su vez, modula la cultura de interacción con los medios a través de experiencias de interacción social de la mano de la tecnología.

Considerada la literatura como un modo privilegiado de comunicación lingüística, desde Formación Literaria se trata de plantear y experimentar el fenómeno literario en el marco del proceso de comunicación: un fenómeno social por el que un emisor transmite un mensaje (idea, sentimiento,

emoción...) a un receptor, utilizando un código conocido tanto por el emisor como por el receptor, en un contexto concreto y a través de un canal determinado. Se busca el desarrollo de la competencia comunicativa a través de la competencia literaria en particular, al intentar que el alumnado asuma en sus intercambios comunicativos, sean del tipo que sean y para cualquier contexto, la características del lenguaje literario: originalidad, voluntad artística, intención comunicativa con una finalidad estética, plurisignificación y predominio de la función poética.

La formación literaria se constituye, también, en el espacio de acercamiento crítico a los diversos discursos para discernir aquellos que contribuyan a la riqueza cultural. Especial interés tiene la aportación de las TIC y de los nuevos géneros literarios nacidos en el ciberespacio. En este ámbito de relación, el flash mob hace posible la coincidencia del contexto propio, característica de los textos literarios, con el escenario real de aprendizaje. En el flash mob los espectadores, como el lector, no conocen el contexto hasta que se encuentran inmersos en su ejecución. Por último, la formación literaria enseña a utilizar la palabra experta de la literatura como transmisora de valores y como mediadora de transformación social.

La puesta en marcha del flash mob, parte de una lluvia de ideas en grupos pequeños dando paso a un casting de ideas, con todo el grupo aula. De él se deriva la elección y concreción de la representación a llevar a cabo. Al ser tres los grupos aula de segundo de Grado de Educación Primaria, cada uno de ellos, sigue la misma dinámica generando, sin embargo, tres productos diferentes. El primer grupo se decanta para su representación por el uso del lenguaje escrito y no verbal auditivo, siendo la música el eje de la representación. El segundo grupo, utiliza el lenguaje corporal y audiovisual, valiéndose de la música como apoyo contextual. El último grupo, decide mediar su representación a través de la creación propia de un discurso oral.

La planificación atiende a los diversos aspectos que conlleva la ejecución de un evento de este tipo, entre los que se encuentran:

- La localización: lugar-hora dónde se realizará el evento, en función de la concurrencia masiva de personas.
- El reparto de roles: invasores y el atrezo que estos requieren.

- Logística: especificación y realización del material de apoyo necesario, música, imagen y cámaras de vídeo (ubicación, especificación de encuadre, etc.).
- Actos: (fases del evento) cómo comienza, cómo se desarrolla (entrada de los invasores), cómo finaliza, incluida en ella la dispersión.
- Impacto: recogida de información sobre la experiencia (participantes y espectadores).

Para poder dinamizar y propiciar la participación activa del alumnado, se consideran las tareas por asignación de roles, en función de los aspectos comentados anteriormente, por lo que se conforman cuatro grupos de trabajo: localización-estudio de impacto, diseñadores-planificadores, material de apoyo y proyecto de innovación pedagógica. Cada uno de ellos, aborda los apartados que se pueden observar en la siguiente tabla.

Roles	FUNCIONES
Diseño y planificación	Desarrollo de la idea inicial y diseño de los diversos actos. Planificación de la estrategia y pautas para su ejecución (acciones de cada uno de los invasores).
Material de apoyo (Logística)	Adquisición y elaboración del atrezzo necesario para el desarrollo del flash mob. Planificación de la grabación audiovisual (utilización del lenguaje audiovisual). Grabación y montaje del vídeo.
Localización y estudio de impacto	Estudio previo de impacto para determinar el lugar y la hora más adecuada. Elaboración del instrumento de recogida de información sobre las impresiones de la audiencia (entrevista semiestructurada). Análisis y sistematización de la información recogida.
Proyecto de innovación pedagógica	Sistematización y concreción de los objetivos del grupo de innovación docente y especificación de las competencias del currículum de Educación Primaria que se adquieren y desarrollan con la ejecución del flash mob (en el caso de llevarlo a cabo con el alumnado de la etapa). Categorización de las actas semanales del trabajo llevado a cabo en las sesiones grupales y por los roles.

Tabla 1. Roles y funciones a desempeñar

Para la planificación y ejecución del flash mob se cuenta con las horas lectivas de las asignaturas implicadas, a lo largo de seis semanas, además de la movilización de recursos como diversos eventos y chat en las redes sociales, para proporcionar, un espacio de interacción en el cual se puedan comentar las necesidades, sugerencias, etc. La ejecución se realiza en el Centro de Magisterio Sagrado Corazón, teniendo en cuenta la franja horaria que en el estudio de impacto se constata como el momento de máxima afluencia. Los tres se representan el mismo día, de manera consecutiva. Uno de los grupos, además, lo traslada a la calle, previa solicitud de los permisos pertinentes al Ayuntamiento de Córdoba y a la Policía Local, informando también a la prensa. Se consiguieron así, dos objetivos importantes, la implicación de la ciudadanía y la repercusión mediática. Posteriormente, los montajes que realiza el alumnado de cada grupo se suben a la página web del Centro para su difusión, como se puede consultar en

<http://www.uco.es/sagradocorazon/principal/novedades/index.html>.

129

4. Conclusiones

En la implantación de la formación en competencias es ya un hecho el cambio de concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje, la centralidad del alumnado en el mismo, así como la implementación de nuevas metodologías y herramientas de evaluación. Sin embargo, no se han desarrollado con la misma intensidad los necesarios espacios de aprendizaje, a pesar de que es un acuerdo unánime que la formación por competencias estrecha los lazos entre formación universitaria y ámbito profesional. Exceptuando las prácticas externas que pudieran realizar los y las estudiantes, estos no cuentan con las posibilidades que los escenarios reales aportan al desarrollo competencial. La incorporación del flash mob como método de enseñanza aprendizaje es fruto de esta reflexión.

Por otra parte, en la formación inicial universitaria destaca la adquisición, entre todas, de las competencias que el nuevo contexto social y sus continuos cambios exigen. La importancia de la comunicación en la sociedad actual y la accesibilidad a las TIC hacen que el logro de la

competencia comunicativa adquiere singular importancia, la cual considerada en su significación extensa propuesta, albergaría la competencia lingüística y la mediática, pues permite una interpretación conjunta de unas y otras formas de comunicación. El flash mob, por sus características, posibilita el desarrollo de competencias comunicativas y sociales: lingüística, mediática, informacional, audiovisual, digital, social y ciudadana.

La experiencia que se ha descrito se diseñó con miras al desarrollo de estas competencias en el alumnado del Título de Grado en Educación Primaria. Con ella se ha proporcionado el escenario adecuado para la experimentación real de las mismas y, a su vez, ha colaborado para que sean capaces de transmitir a su futuro alumnado las competencias que la legislación vigente establece para la etapa educativa de Educación Primaria.

Referencias bibliográficas

- AREA, M. (2008). La innovación pedagógica con TIC y el desarrollo de las competencias informacionales y digitales. *Investigación en la Escuela*, 64, 5-7.
- CALDEVILLA, D. (2010). Las Redes Sociales. Tipología, uso y consumo de las redes 2.0 en la sociedad digital actual. *Documentación de las Ciencias de la Información*, 33, 45-68. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/DCIN/article/view/DCIN1010110045A/18656> (Consultado el: 3/12/2012).
- CANALE, M. (1995). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En M. Llobera, (Ed.). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- CHAUCA, P. (2012). El flash mob: antecedentes y perspectivas como la práctica escénica comprometida sociopolíticamente. *Arte y Sociedad. Revista de Investigación*, 1. Recuperado de <http://asri.eumed.net/1/pc.html> (Consultado el: 3/12/2012).
- COBO, C. y PARDO, H. (2007). *Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food*. Grup de Recerca d'Interaccions Digitals, Universitat de Vic. Recuperado de <http://www.planetaweb2.net/>
- COBO, C. (2010). Las multitudes inteligentes de la era digital. *Revista digital*

- Universitaria. Recuperado de http://www.revista.unam.mx/vol.7/num6/art48/jun_art48.pdf (Consultado el: 4/08/2012).
- Chihu, A. (2007). *Melucci: La teoría de la acción colectiva*. Recuperado de http://148.206.107.15/biblioteca_digital/estadistica.php?id_host=6&tipo=ARTICULO&id=2881&archivo=1-177-2881hko.pdf&titulo=Melucci:%20la%20teor%C3%ADa%20de%20la%20acci%C3%B3n%20colectiva (Consultado el: 5/11/2012).
- Fedorov, A. (2011). *Alfabetización mediática en el mundo*. Recuperado de <http://www.infoamerica.org/icr/n05/fedorov.pdf>
- GONZÁLEZ, J y MARTÍNEZ, P. (2010). *Desarrollo de servicios Multimedia interactivos asociados a contenidos audiovisuales para TV.Inf.* Proyecto final de carrera. Recuperado de: <http://riunet.upv.es/handle/10251/11151> (Consultado el: 3/12/2012).
- GUARRO PALLÁS, A. (2005). *Los procesos de cambio educativo en una sociedad compleja*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- GUMPERZ, J. Y HYMES, D. (1972). *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- LASÉN, A. y MARTÍNEZ, I. (2008). *Movimientos, mobidas y móviles. Un análisis de las masas mediatizadas*. En I. SÁDABA, y A. GORDO. (Coords.). *Cultura digital y movimientos sociales*. Madrid: Catarata.
- LÈVY, P. (2004). *Inteligencia compartida*. Recuperado de <http://inteligenciacolectiva.bvsalud.org/public/documents/pdf/es/inteligenciaColectiva.pdf> (Consultado el: 3/12/2012).
- LOMAS, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Barcelona: Paidós.
- MELUCCI, A. (2002). *Vivencia y Convivencia: Teoría Social para una era de la Información*. Madrid: Calesa.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2006). *REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria*. Madrid: BOE (Nº293, 8 de diciembre de 2006). Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2006/12/08/pdfs/A43053-43102.pdf> (Consultado el: 3/12/2012).

- PARLAMENTO EUROPEO (2008). *El PE sugiere introducir una asignatura de "educación mediática" en las escuelas europeas*. [Nota de prensa]. Recuperado de: <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?type=IM-PRESS&reference=20081216IPR44614&format=XML&language=ES> (Consultado el: 3/12/2012).
- PASCUAL, M., PARRA, P. y SANCHO, C. (2008). Los medios de comunicación entre lo global y lo local en la era de Internet. En I. Sádaba, y A. Gordo. (Coords). *Cultura digital y movimientos sociales*. Madrid: Catarata.
- PAULÍN, G. (2006). *Rudimentos del lenguaje articulado*. México: Universidad Autónoma de México.
- PÉREZ, M. A. y DELGADO, A. (2012). De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 39, 25-34. Recuperado de: <http://www.revistacomunicar.com/pdf/comunicar39.pdf> (Consultado el: 3/12/2012).
- RHEINGOLD, H. (2004). *Multitudes inteligentes. La próxima revolución social*. Barcelona: Gedisa.
- RODRÍGUEZ ILLERA, J. L. (2004). Las alfabetizaciones digitales. *Bordón*, 56, 431-441.
- SORICE, M. (2000). *Le comunicazioni di massa*. Roma: Editori Riuniti.
- TUSON VALLS, J. (2003). *Introducción al lenguaje*. Barcelona: UOC
- UNESCO. (2011). *Alfabetización mediática e informacional. Currículum para profesores*. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/es/communication-and-information/resources/publications-and-communication-materials/publications/full-list/media-and-information-literacy-curriculum-for-teachers/> (Consultado el: 3/12/2012).
- WATZLAWICK, P., BAVIN, J.H. y JACKSON, D.D. (1971). *Teoría de la comunicación humana*. Buenos Aires: Tiempo contemporáneo.

Cómo citar este artículo:

Martín Fernández, M^a A., Reche Urbano, E. y Vilches Vilela, M^a J. (2015). *Flash Mob en el escenario docente. Comunicación y medios. EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 4(1), 112-132.

edmetic

Revista de Educación Mediática y TIC



**Uso de la plataforma Moodle como apoyo a la docencia presencial
universitaria**
**Use of the Moodle platform as a support for face to face university
teaching**

133

Fecha de recepción: 28/03/2013

Fecha de revisión: 18/07/2013

Fecha de aceptación: 26/05/2014

*Uso de la plataforma Moodle como apoyo a la docencia presencial
universitaria*

Use of Moodle platform as a support for face to face university

**Ángel Ramón Mirabal Montes de Oca¹, Marcela Georgina Gómez
Zermeno² & Leticia Amelia González Gailbraith³**

Resumen:

Este estudio buscó identificar las competencias tecnológicas de los docentes de una Universidad al utilizar *Moodle* como complemento a sus clases presenciales. Se analizó el uso de dicha plataforma mediante un enfoque cualitativo-descriptivo, con la participación de cinco docentes. Se realizaron entrevistas y análisis de la utilización de la plataforma, como resultado se identificaron las competencias tecnológicas asociadas al uso de *Moodle*. Se concluye que las herramientas tecnológicas no son utilizadas a su máxima eficacia para mejorar la práctica del docente, por lo que se recomienda capacitación sobre su uso y beneficios.

Palabras clave: medios de enseñanza; tecnología en la educación; método de enseñanza; enseñanza a distancia

Abstract:

This study aimed to identify the technological competences of the teachers of a university that used the Moodle platform as a complement to their classroom teaching. The use of the platform was analyzed through a qualitative and descriptive approach, with the participation of five teachers. Interviews and analysis were carried out, and as a result the technological competences related to the use of Moodle were identified. It is concluded that technological tool are not used to their maximum efficiency to improve the teaching practice, for which is recommended to implement training about their use and benefits.

Key Words: teaching aid; educational technology; teaching method; distance study

¹ Universidad Dominicana-Americana (República Dominicana).
angel.mirabal@gmail.com.

² Escuela de Graduados en Educación, Univesidad TecVirtual (México).
marcela.gomez@tecvirtual.mx

³ Escuela de Graduados en Educación, Universidad TecVirtual (México).
leticia.gonzalez@tecvirtual.mx.

1.- Introducción

El presente artículo reseña el desarrollo de una investigación sobre las competencias en el uso de Tecnologías de Información y la Comunicación de docentes de una. El estudio surgió a raíz del inicio de un proyecto de complementar la docencia presencial utilizando la plataforma de cursos virtuales Moodle.

Las TIC se definen como un conglomerado de herramientas de hardware o software, soportes y de canales de comunicación que permiten almacenar, procesar y transmitir información de manera digital (ATEES, 2003). En cuanto al concepto competencia, se favorece la definición de la Dirección General de Educación y Cultura como la “combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto” (Comisión Europea, Dirección General de Educación y Cultura, 2010: 3).

Desde finales del siglo pasado, la incorporación de las TIC en la educación superior ha sido parte de la agenda de trabajo de la comunidad académica mundial. Por un lado, la Declaración Mundial de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1998) sobre la Educación Superior en el siglo XXI priorizó el uso de TIC para contribuir al desarrollo académico. Por el otro, la Declaración de Bolonia de 1999, firmada por los ministros de educación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES, 1999) llamó a los países a dotar a los ciudadanos de las competencias necesarias para afrontar los desafíos del nuevo milenio.

Las autoridades de la República Dominicana también se han interesado en la integración de las TIC en sus procesos educativos. El Foro Presidencial por la Excelencia en la Educación del 2007, designó una mesa de trabajo para este tema, obteniendo como resultado líneas de acción estratégicas específicas (Secretaría de Estado de Educación Superior, Ciencia y Tecnología [SEESCyT], 2007). De igual forma, el Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCyT, 2010) reformuló la carrera de formación docente e incluyó el manejo de TIC como un estándar de formación general.

Localmente, en la universidad de estudio existe una investigación anterior orientada hacia evaluar la capacidad de infraestructura tecnológica instalada en la institución versus la requerida, y hacia las percepciones de docentes y estudiantes respecto de sus propios conocimientos sobre TIC (Mirabal, 2009). En el contexto de estudio, el proyecto conocido como *UNICDA Virtual* no contaba con un análisis sobre las competencias tecnológicas de los docentes que incursionan en escenarios de aprendizaje con componentes virtuales. Fruto de esta ausencia de información surgió la primera pregunta de la investigación: ¿Qué competencias tecnológicas muestran los docentes de una Universidad al utilizar *Moodle* como herramienta de apoyo a la docencia presencial? De ahí surgieron dos preguntas subordinadas: ¿Existen competencias tecnológicas genéricas que facilitan el manejo de *Moodle*? ¿Existe un grupo de competencias tecnológicas directamente relacionadas con el uso de *Moodle*?

En consecuencia, el objetivo general de esta investigación se orientó hacia describir las competencias tecnológicas exhibidas por los docentes que usaron *Moodle* en el cuatrimestre septiembre – diciembre 2012. Este objetivo se apoyó de dos objetivos específicos: Primero, identificar las competencias tecnológicas que coadyuvaron al manejo eficaz de *Moodle* y segundo conocer la percepción que tienen los docentes respecto a las competencias tecnológicas que se requieren para su uso.

Estos referentes permitieron establecer que hacían falta más estudios que contribuyeran a definir las competencias que necesitan los profesores para aprovechar las potencialidades de las TIC.

2. Fundamentación Teórica para la Integración de TIC en la Docencia

Para aprovechar las TIC en la educación, es importante que estas se incorporen como un elemento que moviliza al profesor para crear un entorno propicio al aprendizaje (Vargas, Gómez y Gómez, 2013), ya que este es el objetivo de toda práctica docente, partiendo de una concepción teórica

desde la cual se asume que dicho aprendizaje ocurrirá. Por esta razón, para entender qué significa una práctica docente apoyada por la tecnología y cómo las TIC contribuyen a propiciar el aprendizaje, es necesario revisar teorías que describen cómo se produce este fenómeno. En la imagen 1 se resumen aspectos de los modelos constructivistas y aquellas funcionalidades de las TIC que sirven a propósitos pedagógicos constructivistas.

Características del constructivismo social	Funcionalidades de las TIC asociadas
El aprendiz construye el conocimiento de manera autónoma y activa y lo reconstruye constantemente mediante el rediseño de esquemas mentales previos.	La interactividad de las TIC potencia el protagonismo del aprendiz adaptándose a su ritmo y estilo de aprendizaje.
La experiencia y auto reflexión juegan un rol esencial en los procesos de aprendizaje porque la cognición es adaptativa y se vale de la experiencia para ello.	El formalismo subyacente en el lenguaje empleado con las TIC supone una planificación de la acción que favorece la autorregulación y auto reflexión.
Se da importancia a la autenticidad de las tareas y la contextualización de los objetos de aprendizaje para producir aprendizajes significativos.	Las TIC acercan al usuario a situaciones reales a través de simulaciones que propician la exploración y la experimentación.
El aprendizaje tiene carácter social y colaborativo. El conocimiento surge de la negociación de significados entre individuos a través de herramientas culturales.	La interconexión de las TIC posibilitan el trabajo colaborativo en red entre los aprendices entre el profesor y los aprendices.

137

Imagen 1: Características de los modelos constructivistas de enseñanza – aprendizaje y su asociación con las TIC

Fuente: Castillo, 2008; Coll, 2004; Cuadrado y Fernández, 2009; Hernández, 2008; Red Latinoamericana de Tecnología Educativa [ATEES], 2003; Sánchez, 2004)

3. La Plataforma Moodle en el Contexto Educativo

El nombre de la plataforma Moodle proviene de las siglas para *Modular Object –Oriented Dynamic Learning Environment*, que en español significa entorno de aprendizaje modular orientado a objetos. Consiste en un conjunto de cursos virtuales que contiene actividades para que un estudiante interactúe con otro, con el maestro, o realice un ejercicio, y recursos para apoyar la realización de

dichas actividades. Además, posee funcionalidades como correo, generación de listas de participantes, evaluación de actividades y reportes de calificaciones, entre otros (Dougiamas, 2012). Los aportes de Moodle al desarrollo de competencias para el trabajo autónomo y colaborativo son evidencia de su orientación al aprendizaje constructivista.

3.1 Competencias Docentes en TIC

Existen tres elementos comunes en las definiciones de competencia consultadas: primero, que la competencia es una combinación de conocimientos, destrezas, actitudes, disposición, y adaptabilidad; segundo, que la interacción de los componentes de una competencia sugiere la intervención de aspectos cognitivos, afectivos y meta cognitivos, tanto en la adquisición de una competencia como en la manifestación de su desarrollo; y tercero, que las competencias están estrechamente vinculadas a un contexto específico, aunque puedan transferirse a contextos similares. Este referente conceptual permite definir las competencias docentes en TIC como una combinación de conocimientos acerca de las herramientas tecnológicas disponibles, las habilidades para manejarlas, la disposición a utilizarlas en las prácticas docentes, la autorreflexión acerca del valor agregado que podrían significar en los procesos de enseñanza y aprendizaje y la vinculación de su uso a un contexto determinado.

El trabajo científico sobre la medición y evaluación de las competencias se ha orientado hacia dos áreas: la categorización de las competencias en TIC y el establecimiento de estándares que sirvan como referente de su desarrollo. Inicialmente, el Proyecto *Tuning* (González y Wagneaar, 2003), estableció niveles diferenciados en las competencias, distinguiendo las específicas, como las propias de un área profesional determinada, de las genéricas o transversales. De Pablos (2010) amplió esta división y mencionó tres niveles: las competencias básicas, o las indispensables para aprender una profesión, las genéricas, que son la base general para el ejercicio profesional; y las específicas, que son el fundamento de una profesión determinada.

Finalmente, uno de los esfuerzos más importantes y recientes proviene de Del Moral y Villalustre (2012). Las autoras agrupan las competencias docentes en los entornos virtuales en tres tipos: las tecnológicas, relacionadas con el manejo de las herramientas disponibles en los entornos virtuales, las didácticas, asociadas con el diseño instructivo y el diseño de recursos didácticos, y las tutoriales, ligadas a la orientación proporcionada por los profesores.

4. Metodología

Para el desarrollo de la investigación se eligió un enfoque cualitativo que contempló dos aspectos: la revisión de estándares de competencias establecidos por estudios anteriores e instituciones vinculadas a la formación docente; y el análisis inductivo a partir de la observación directa del trabajo realizado en Moodle. Se ha comprobado que la revisión bibliográfica y la observación permiten obtener una visión más comprehensiva del tema investigado (Cabello y Moyano, 2006; Cabero, Llorente, y Marín, 2010; Careaga y Avendaño, 2007; Gisbert, Espuny, y González, 2011; Prendes y Gutiérrez, 2013). Asimismo, se adoptó un diseño descriptivo fenomenológico apoyado por la teoría fundamentada y la triangulación. Se consideró a la vez como *ex post facto* dado que no se reconstruyeron los escenarios de interacción de las variables, sino que se observaron tal y como ocurrieron al momento del estudio.

En República Dominicana, el nivel de conectividad en el país se ha incrementado notablemente desde principios de siglo. En el año 2010 la cantidad usuarios de internet por cada 100 habitantes, aumentó a 39.5, de 2.4 existentes en el 2000 (Oficina Nacional de Estadística [ONE], 2010). Asimismo, para el 2011, la cantidad de cuentas de internet aumentó en un 21.8% respecto del año anterior (Instituto Dominicano de las Telecomunicaciones [INDOTEL], 2011). Esta realidad impacta la gestión universitaria toda vez que el uso de plataformas tecnológicas requiere de conexión a internet.

Dentro de ese marco de conectividad se encuentra la UNICDA

(Universidad Dominico-Americana). Los participantes del estudio fueron 5 docentes universitarios que utilizaban Moodle como apoyo su práctica presencial.

Los resultados de la investigación se obtuvieron a partir de una entrevista dividida en dos secciones. La primera contenía preguntas abiertas respecto de las actividades que realizan los docentes en la plataforma, cómo la incorporaban en la docencia presencial y las destrezas que habían tenido que poner en práctica para utilizarla. La segunda sección fue una lista de estándares de competencias tecnológicas adaptadas de diversas fuentes, para determinar la percepción de los entrevistados acerca de qué tanto contribuyen a un mejor uso de Moodle. Se utilizó una escala Likert de cuatro niveles: Totalmente en Desacuerdo, En Desacuerdo, De Acuerdo y Totalmente de Acuerdo.

La aplicación de los instrumentos se efectuó en varios momentos. Primero se analizaron las actividades y recursos creados en Moodle y luego se entrevistaron los profesores participantes para capturar sus puntos de vista respecto a la plataforma. Posteriormente, se triangularon los datos con la información obtenida. Para la recolección de datos sobre las actividades y recursos creados en Moodle se utilizó el modelo de Malikowski (2008), según el cual se observa de manera directa la presencia de recursos y actividades, y se cuantifican y clasifican los hallazgos.

La entrevista a los 5 docentes participantes en el estudio se realizó mediante el envío por correo electrónico del cuestionario, durante los meses de diciembre del 2012 y enero del 2013. Se prefirió este medio para: enmarcar la recolección de datos en el escenario mediado por la tecnología que proporciona la razón de ser del estudio, y para conferir una mayor oportunidad de abstracción del participante a la hora de reflexionar sobre sus experiencias y puntos de vista respecto de su desempeño personal con una plataforma virtual que sirve de apoyo a la docencia presencial.

5. Resultados

En primera instancia, se explica el procedimiento de recolección de información utilizado para responder la pregunta de investigación: ¿Qué competencias tecnológicas exhiben los docentes que utilizan Moodle como herramienta de apoyo a la docencia presencial?

Las competencias identificadas por los docentes fueron comparadas con las definidas por investigaciones y estudios anteriores, a la vez que fueron valoradas por un experto en el uso de la plataforma Moodle utilizando el procedimiento de triangulación. El capítulo concluye con la presentación de los datos más relevantes que surgieron del análisis cualitativo de los resultados. Los datos se presentan a manera de patrones y categorías que en algunos casos confirmaron las categorías establecidas al inicio de la investigación, y también sirvieron para el surgimiento de nuevas categorías y patrones que confirieron una mayor comprensión de la experiencia del docente mientras hacía uso de la herramienta para apoyar sus clases presenciales.

141

5.1 Proceso de Recolección de Información

El enfoque cualitativo con modelo de teoría fundamentada implicó la aplicación de los instrumentos en dos momentos diferentes. Durante la primera fase de la investigación se realizó un análisis de las actividades y los recursos creados por los docentes en la plataforma Moodle. Esta fase se desarrolló durante el período en el cual estuvieron abiertos los cursos. Posteriormente, se realizaron entrevistas a profundidad a los cinco profesores participantes, luego se procedió a triangular los datos recolectados en las entrevistas comparándolos con la información obtenida a partir del análisis de la interacción con Moodle.

Por un lado, se llevó a cabo un segundo acercamiento a los participantes para cuestionarles sobre aspectos específicos de los recursos y actividades observados en la plataforma. El análisis de las actividades y recursos creados en Moodle se realizó utilizando el modelo de Malikowski (2008), según el cual se observa de manera directa la presencia de recursos y

actividades en los cursos, y se cuantifican y clasifican los hallazgos.

5.1.1 Aplicación de la entrevista a los participantes

La entrevista a los cinco docentes participantes en el estudio se realizó mediante el envío por correo electrónico del cuestionario en forma digital. Se prefirió este medio para enmarcar la recolección de datos en el escenario mediado por la tecnología que proporciona la razón de ser del estudio, y para conferir una mayor oportunidad de abstracción del participante a la hora de reflexionar sobre sus experiencias y puntos de vista respecto de su desempeño personal con una plataforma virtual que sirve de apoyo a la docencia presencial.

5.2 Procedimiento de triangulación

Para conferir mayor confiabilidad y validez a los datos recolectados, se utilizó el método de triangulación. Hernández y otros (2010) refieren que este sistema de corroboración de datos cuantitativos y cualitativos coadyuva a otorgar mayor validez interna y externa a la información recolectada. En la presente investigación, los datos cuantitativos provenían de la cuantificación y clasificación de actividades y recursos creados en cada curso en *Moodle* y de la sección de la entrevista que incorporó la escala Likert para determinar el punto de vista de los docentes respecto de competencias identificadas en la revisión de la literatura como asociadas al manejo de plataformas virtuales. El procedimiento de triangulación se realizó con un enfoque multidireccional.

Primero, las respuestas de los docentes entrevistados respecto de las actividades y recursos creados en la plataforma *Moodle* se constataron mediante una inspección de su accionar en dicho espacio. Segundo, las respuestas de cada participante acerca de las competencias puestas en práctica al momento de usar la plataforma se compararon con las de los demás mediante el método de comparación constante y a su vez se contrastaron con los estándares de competencias tecnológicas previamente definidos en investigaciones anteriores y con las consideraciones de una especialista certificada en el manejo de *Moodle*, quien fungió como juez

experto para validar la pertinencia de las competencias identificadas por los docentes.

5.2.1 Competencias tecnológicas de que se valen los docentes cuando utilizan Moodle para apoyar la docencia presencial

Para conocer las competencias tecnológicas de que se valieron los docentes mientras utilizaban Moodle, se les pidió que describieran su experiencia y la relacionaran con las competencias en TIC que contribuyeron a un uso efectivo de las actividades y recursos (Tabla 1).

Sub-Categoría	Indicador	Evidencias en las Respuestas
CTG: Competencias Tecnológicas Genéricas	Manejo de herramientas ofimáticas	“Microsoft office – todas” “manejo de PowerPoint”
	Habilidades en ambientes web	“saber sobre internet” “manejo del enlace de recursos” “conocimiento de informática en general (internet programas varios)” “manejo de enlaces, subida de archivos de internet” “habilidades básicas en el uso de Internet, tales como: copiar y publicar archivos, publicar sitios Web, un poco de manejo de HTML” “Manejar el html para la edición de links y enlazar videos”
CNT: Competencias no Tecnológicas	Aprovechamiento de recursos disponibles en la web	“YouTube, EBSCO, Eric Research”
	Flexibilidad	“lo hice en otro momento cuando esta (la plataforma) funcionaba” “Se le permitió a los dos estudiantes entregar vía mi email y tarde”

Sub-Categoría	Indicador	Evidencias en las Respuestas
		<p>“usando discos virtuales como Google Drive y Dropbox”</p> <p>“variar los contenidos y las asignaciones”</p>
	Autoconfianza	<p>“ensayo y error”</p> <p>“el uso de esta requiere más organización y sobre todo tiempo por parte del docente”</p> <p>“en ocasiones algunas aplicaciones de la plataforma no responden y dan error y sé que se deben a configuraciones que debe realizar el administrador de la plataforma”</p>

Tabla 1

Competencias evidenciadas por los participantes durante su interacción en Moodle

Como se observa en la tabla, los docentes entienden que hay competencias no tecnológicas que les ayudaron en su experiencia con Moodle para afrontar dificultades o eventualidades. También se puede observar que concibieron la plataforma más como un repositorio de archivos que como un espacio de interacción con los estudiantes. Esta información se trianguló analizando las actividades y recursos creados por los profesores en sus respectivos cursos, partiendo del segundo constructo que se derivó de la pregunta de investigación, el cual se refiere al uso de la plataforma Moodle. En general se observó un aprovechamiento moderado de las funcionalidades que tiene la plataforma, de las cuales los docentes apenas utilizaron tres: abrir foros, crear quizzes y asignar tareas. En cuanto a los recursos, utilizaron cuatro: crear libros, ligas o etiquetas y subir archivos.

La comparación entre las respuestas proporcionadas por los

participantes y la observación de sus cursos de Moodle permitió ratificar que el uso de la misma se orientó básicamente hacia la subida de archivos o la creación de enlaces.

El trabajo realizado por cada docente durante el período de recolección de datos fue diferente en variedad e intensidad, en relación con el trabajo realizado por los demás participantes del estudio (Tabla 2).

Actividad Recurso	Frecuencia de Uso				
	Docente 1	Docente 2	Docente 3	Docente 4	Docente 5
Libro	0	0	1	1	0
Liga a una página web	13	2	4	0	0
Foro	0	0	0	1	0
Quizz	0	0	2	0	0
Tarea	14	3	3	7	2
Etiqueta	1	2	2	1	14
Archivo descargable	20	3	4	4	14

Tabla 2

Tipo y frecuencia de uso de actividades y recursos en Moodle según docente

Por otro lado, la frecuencia y período de uso de la plataforma también fue desigual para los docentes. Un segundo acercamiento a los participantes luego de realizada la entrevista, confirmó que el trabajo más intenso en las primeras semanas que se observa en la gráfica se debió a que ese fue el período en que los docentes crearon las actividades y recursos del curso. Esta participación más activa al inicio del período académico, seguida de una pasividad en los meses sub-siguientes es una nueva evidencia de que la plataforma fue utilizada principalmente como un repositorio de archivos.

Luego de analizar las actividades y recursos creados por los

participantes en la plataforma, se realizó una nueva comparación, esta vez con las respuestas proporcionadas por ellos respecto de su auto percepción de conocimiento de Moodle y del uso que hacían de ella. En la Tabla 3 se presentan los nuevos indicadores que surgieron producto del análisis y las evidencias encontradas que fundamentaron su concepción.

Categoría	Indicador	Evidencias en las Respuestas
Uso de la plataforma moodle	Nivel de Conocimiento General sobre moodle	“conozco los recursos y actividades básicas, así como parte de la administración” “conozco la teoría pero soy cosiente (sic) que necesito practicar más” “conocimientos básicos”
	Uso de Actividades y Recursos	“Subir archivos, poner notas y comentarios” “Exámenes, foros, asignaciones”
	Aprovechamiento Potencial de Actividades y Recursos	“aunque se me enseñó muchas pero no las he usado todavía” “los que más he usado son” “entre otros”

Tabla 4

Uso real y potencial de Moodle

5.2.2 Competencias tecnológicas relacionadas con un mejor uso de Moodle para apoyar la docencia presencial

La segunda parte de la entrevista contenía 43 reactivos dispuestos en una escala Likert, de los cuales 32 se referían a competencias asociadas con el uso de las TIC. Las otras 11 consistían en enunciados sobre actitud hacia las TIC. El análisis de las respuestas se apoyó de la técnica de juicio de expertos. Se contactó a una especialista certificada como creadora de cursos de Moodle (*Moodle Course Creator Certified*) y se le presentaron las mismas competencias contenidas en la entrevista para que realizara una valoración respecto de cuáles de ellas podrían estar relacionadas con un uso efectivo de

la plataforma.

Las cuatro competencias con mayor valoración por parte de los participantes son competencias relacionadas con el manejo y preparación de recursos de apoyo. La organización de archivos y carpetas, el manejo de un procesador de texto, la realización de presentaciones audiovisuales y el anexar archivos a un correo electrónico, todas son tareas que tienen como resultado un recurso. La valoración de estas competencias concuerda con el juicio emitido por la experta.

Por otro lado, existe un grupo de competencias que obtuvieron valoración baja por parte de los participantes, pero alta por parte de la experta. La diferencia más significativa se observó en la instalación y desinstalación de programas y el manejo de programas de simulación. En ambos casos, la valoración otorgada por la experta fue de 2, mientras que el promedio de la valoración de los participantes es menor que 1.

Las valoraciones de los participantes sobre las competencias que coadyuvan al manejo eficaz de Moodle constituyeron una evidencia adicional de su concepción y utilización de la plataforma como un repositorio de materiales. Esta valoración contrasta con la opinión de la experta, quien mostró una visión más amplia de las potencialidades de Moodle.

El último aspecto analizado fue la actitud hacia la plataforma. Las definiciones obtenidas en la revisión de la literatura dan cuenta que la actitud es un componente integral de una competencia. En la Tabla 4Tabla se muestra una comparación de las valoraciones recibidas por cada enunciado presentado a los participantes y a la especialista. Los enunciados se presentan en orden descendente respecto del valor promedio obtenido de las entrevistas a los participantes.

Enunciado	Promedio	Valoración de la Experta
Estoy abierto al aprendizaje continuo y a la actualización permanente.	1.8	2
Las TIC son una herramienta valiosa para los profesores.	1.8	2
Las TIC transforman la manera en que enseño.	1.8	2
Las TIC transforman la manera en que los estudiantes aprenden.	1.8	2
Comparto ideas y experiencias acerca del uso de las TIC.	1.2	2
Tengo una manera abierta y crítica de ver las TIC.	1	2
Promuevo el uso legal, ético y seguro de las TIC incluyendo el respeto a la propiedad intelectual y el derecho de autor.	1.4	2
Utilizo las TIC para el intercambio de reflexiones y experiencias que contribuyen a la práctica docente.	1.4	2
Fomento la comprensión global y cultural mediante el uso de TIC colaborativas.	1.2	2
Pertenezco a comunidades virtuales relacionadas con mi disciplina.	0.4	2
Soy capaz de aprender de manera autónoma el uso de herramientas y aplicaciones.	0.4	2

Tabla 4

Actitudes que favorecen el uso de Moodle

Para la especialista, la actitud parece ser un elemento fundamental de las competencias para usar *Moodle*. Sin embargo, entre los docentes no existe una posición firme respecto del valor de la actitud para contribuir a un mejor uso de *Moodle*.

6. Conclusiones

El objetivo general del presente estudio fue describir las competencias tecnológicas exhibidas por los docentes mientras utilizaban la plataforma *Moodle* para apoyar la docencia presencial. Desde el punto de vista del primer constructo de la pregunta de investigación, es decir, de las

competencias tecnológicas, las competencias reportadas por los docentes como puestas en práctica mientras usaron Moodle se concentran en dos áreas: las asociadas con el uso de programas ofimáticos y las relacionadas con el desenvolvimiento en ambientes web. De manera similar, las competencias que percibieron los participantes como deseables para aprovechar mejor Moodle están relacionadas con las mismas competencias ofimáticas y de manejo de archivos en ambientes web que afirmaron haber puesto en práctica mientras actuaron con la plataforma.

Además de esto, se identificó un grupo de competencias no tecnológicas que juegan un rol importante en la interacción del docente con Moodle. Estas competencias, aunque no están asociadas a TIC, se agruparon en una nueva categoría denominada Competencias de la Interacción Docente en Entornos Apoyados por Tecnología porque todas hacen alusión al entorno tecnológico. Esta conceptualización tiene sus antecedentes en el modelo del triángulo interactivo acerca de la integración de la tecnología en la docencia propuesto por Coll, Mauri y Onrubia (2008), según el cual el docente, el alumno y los contenidos son los tres elementos presentes en todos los tipos de interacciones que se pueden suceder cuando dicha integración toma lugar.

El segundo constructo se refería al uso de la plataforma. El análisis del trabajo realizado por los docentes en Moodle, así como las respuestas proporcionadas por ellos respecto del uso que hicieron de la misma reveló que concibieron la plataforma más como un repositorio de archivos que como un espacio de interacción con los estudiantes. Esta percepción se mantuvo constante a lo largo de todo el análisis y se fundamenta en el tipo de acción ejecutada en la plataforma, la variedad y frecuencia con que se realizaron dichas acciones y las diferencias entre las funcionalidades conocidas y utilizadas por los docentes.

La comparación entre competencias exhibidas y percibidas para trabajar en Moodle y el uso primordial que le dieron los docentes a la

plataforma como espacio repositorio de archivos, reflejó una consistencia entre experiencia, percepción y uso. Este hallazgo sobre la relación entre competencias tecnológicas exhibidas y percibidas y el uso de la tecnología tiene un precedente en una investigación de Suárez, Almerich, Gargallo y Aliaga (2010) sobre las competencias docentes en TIC y su relación con el uso de recursos tecnológicos.

Los resultados de esta investigación indican que los profesores que utilizarán Moodle deberán ser capacitados en competencias ofimáticas y manejo de ambientes web, ya que son estas las que reportaron los docentes participantes que necesitaron poner en práctica mientras interactuaban en Moodle. Así mismo, se recomienda la realización de un estudio cuantitativo que mida las competencias en TIC de todo el personal docente de la universidad.

Actualmente, las tecnologías educativas ofrecen áreas de oportunidad que ayudan a fortalecer los modelos educativos, ya sean presenciales o virtuales, y abren el camino a nuevas maneras de acercarse al conocimiento (Gómez-Zermeño, 2013), por lo que resulta importante continuar con estudios e investigaciones sobre la implementación de plataformas y demás recursos tecnológicos que enriquezcan la práctica docente.

150

Referencias bibliográficas

- CABELLO, R., y MOYANO, R. (2006). Competencias tecnológicas y capacitación para la apropiación de las tecnologías. *Razón Y Palabra*, 49. Recuperado de <http://www.razonypalabra.org.mx/antiores/n49/bienal/Mesa%2013/PonenciaRoxanaCabello2.pdf> (Consultado 13/03/2013).
- CABERO, J., LLORENTE, M. y MARÍN, V. (2010). Hacia el diseño de un instrumento de diagnóstico de "competencias tecnológicas del profesorado" universitario. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(7). Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/3358Cabero.pdf> (Consultado

- 10/05/2013).
- CAREAGA, M. y AVENDAÑO, A. (2007). Estándares y Competencias TIC para la formación inicial de profesores. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación* (12), 93-106. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/2431/243117030005.pdf> (Consultado 04/07/2013).
- CASTILLO, S. (2008). Propuesta pedagógica basada en el constructivismo para el uso óptimo de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje de la matemática. *Revista latinoamericana de investigación en matemática educativa*, 11(2), 171-194. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/relime/v11n2/v11n2a2.pdf> (Consultado 04/07/2013).
- COLL, C. (2004). Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación: Una mirada constructivista. *Revista Electrónica Sinéctica* (25), 1-24. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=99815899016> (Consultado 04/07/2013).
- COLL, C., MAURI, T. y ONRUBIA, J. (2008). La utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación: Del diseño tecnopedagógico a las prácticas de uso. En C. Coll, y C. Monereo (Edits.), *Psicología de la educación virtual* (pp. 74-104). Madrid: Ediciones Morata, S. L. Recuperado de: <http://www.youblisher.com/p/137075-capitulo-III/> (Consultado 04/07/2013).
- CUADRADO, I., y Fernández, I. (2009). Funcionalidad y niveles de integración de las TIC para facilitar el aprendizaje escolar de carácter constructivista. *Revista Iberoamericana de Informática Educativa*(9), 22-34. Recuperado de: <http://161.67.140.29/iecom/index.php/IECom/article/view/165/159> (Consultado 04/07/2013).
- DE PABLOS, J. (2010). Universidad y sociedad del conocimiento: Las competencias informacionales y digitales [Monográfico Competencias

- informacionales y digitales en educación superior]. *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 6-16. Recuperado de: <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v7n2-de-pablos/v7n2-de-pablos> (Consultado 04/07/2013).
- DEL MORAL, M. E., y VILLALUSTRE, L. (2012). Didáctica universitaria en la era 2.0: Competencias docentes en campus virtuales. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 9(1), 36-50. Recuperado de: <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v9n1-moral-villalustre/v9n1-moral-villalustre> (Consultado 04/07/2013).
- DOUGIAMAS, M. (2012). *Pedagogy*. Recuperado de: moodle.org: <http://docs.moodle.org/22/en/Pedagogy> (Consultado 04/07/2013).
- ESPACIO EUROPEO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR [EEES]. (1999). Declaración conjunta de los ministros europeos de educación reunidos en Bolonia el 19 de junio de 1999. *Conferencia de Bolonia de Ministros Europeos de Educación Superior*. Bolonia. Recuperado de: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/1999_Bologna_Declaration_Spanish.pdf (Consultado 04/07/2013).
- GISBERT, M., ESPUNY, C. y GONZÁLEZ, J. (2011). INCOTIC: Una herramienta para la autoevaluación diagnóstica de la competencia digital en la universidad. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(1), 75-90. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev151ART5.pdf> (Consultado 04/07/2013).
- GÓMEZ-ZERMEÑO, M. G. (2012). Digital Libraries: Electronic Bibliographic Resources on Basic Education. *Comunicar*, 39, 119-128. ISSN: 1134-3478. Recuperado de: <http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=39&articulo=39-2012-14> (Consultado 04/07/2013).
- GONZÁLEZ, J. y WAGENAAR, R. (2003). *Tuning educational structures in Europe*. España: Universidad de Deust. Recuperado de: http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning%2

- [0Educational.pdf](#) (Consultado 04/07/2013).
- HERNÁNDEZ, S. (2008). El modelo constructivista con las nuevas tecnologías, aplicado en el proceso de aprendizaje. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 5(2), 26-35. Recuperado de: <http://www.uoc.edu/rusc/5/2/dt/esp/hernandez.pdf> (Consultado 04/07/2013).
- INSTITUTO CULTURAL DOMÍNICO-AMERICANO [ICDA]. (2012). *Historia del Dominico*. Recuperado de: El Dominico-Americano: <http://www.eldominico.edu.do/ICDA/SobrelCDA/HistorialdelDominico/tabid/68/language/es-DO/Default.aspx> (Consultado 04/07/2013).
- INSTITUTO DOMINICANO DE LAS TELECOMUNICACIONES [INDOTEL]. (2011). *Indicadores de Telefonía e Internet de la República Dominicana*. Recuperado de: INDOTEL: http://www.indotel.gob.do/component/option,com_docman/task,catview/gid,110/Itemid,757/ (Consultado 04/07/2013).
- MALIKOWSKI, S. R. (2008). Factors related to breadth of use in course management systems. *Internet and Higher Education*, 81-86. Recuperado de: <http://webpages.csus.edu/~sac43949/PDFs/factors%20related%20to%20breadth%20of%20use.pdf> (Consultado 04/07/2013).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR, CIENCIA Y TECNOLOGÍA [MESCyT]. (2010). *Plan reformulación de la formación docente*. Santo Domingo: MESCyT.
- MIRABAL, A. (2009). *La enseñanza virtual en la Universidad Dominico-Americana: Posibilidades y limitaciones*. (Tesis de Maestría). Madrid: Universidad de Alcalá de Henares.
- OFICINA NACIONAL DE ESTADÍSTICA [ONE]. (2010). *Usuarios de internet por cada 100 habitantes, 1996 hasta 2010*. Obtenido de Almacén de Datos de la Oficina Nacional de Estadística: [153](http://dwh.one.gob.do:9704/xmlpserver/Portal/SINID/C10-I0400004/C10-</p></div><div data-bbox=)

[I0400004.xdo?_xpf=y_xpt=2y_xf=htmlly_xmode=2](#) (Consultado 04/07/2013).

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA [UNESCO]. (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*. Recuperado de: UNESCO: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm#declaracion (Consultado 04/07/2012).

PRENDES, M. P. y GUTIÉRREZ, I. (2013). Competencias tecnológicas del profesorado en las universidades españolas. *Revista de Educación*, 361, 196-222. doi:10-4438/1988-592X-RE-2011-361-140 Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre361/re36108.pdf?documentId=0901e72b8162f031> (Consultado el: 28/12/2014).

RED LATINOAMERICANA DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA [ATEES]. (2003). *Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación*. Recuperado de: <http://www.ruv.itesm.mx/especiales/citela/documentos/material/frame.htm> (Consultado el: 28/11/2012).

SÁNCHEZ, J. (2004). Bases constructivistas para la integración de TIC. *Revista Enfoques Educativos*, 6(1), 75-89. Recuperado de: http://www2.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/08/Sanchez_Illabaca.pdf (Consultado el: 02/12/2012).

SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN SUPERIOR, CIENCIA Y TECNOLOGÍA [SEESCyT]. (2007). *Hacia un plan decenal de la educación superior, la ciencia y la tecnología*. Santo Domingo: Editora Alfa y Omega.

SUÁREZ, J. M., ALMERICH, G., GARGALLO, B. y ALIAGA, F. M. (2010). Las competencias en TIC del profesorado y su relación con el uso de los recursos tecnológicos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 18(1), 1-33. Recuperado de: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/755/832> (Consultado el: 28/02/2013).

UNIVERSIDAD DOMÍNICO-AMERICANA [UNICDA]. (2012). *Acerca de Nosotros*. Recuperado de: El Domínico-Americano: <http://www.eldominico.edu.do/UNICDA/SobreUnicda/Descripci%C3%B3n/tabid/327/language/es-DO/Default.aspx> (Consultado el: 28/12/2014).

VARGAS MENDOZA, L., GÓMEZ ZERMEÑO, M.G. Y GÓMEZ ZERMEÑO, R.G. (2013). Desarrollo de habilidades cognitivas y tecnológicas con aprendizaje móvil. *Revista de Investigación Educativa de la Escuela de Graduados en Educación*, 3(6), 30-39. Recuperado de: <http://riege.tecvirtual.mx/index.php/riege/article/view/76/40> (Consultado el: 28/12/2014).

Cómo citar este artículo:

Mirabal Montes de Oca, A. R., Gómez Zermeno, M. G y González Gailbraith, L. A. (2015). Uso de la plataforma Moodle como apoyo a la docencia presencial universitaria. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 4(1), 133-155.